

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
Faculdade de Belas-Artes



Novos paradigmas, novas práticas?  
A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal

Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

Orientadores: Professora Doutora Maria Margarida Teixeira Barradas Calado

Professor Doutor Hugo Martins Gonçalves Ferrão

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de  
Doutor em Belas-Artes, especialidade de Educação Artística

2016

Imagens da capa [respetivamente, da esquerda para a direita e de cima para baixo]: Retratos dos docentes de Pedagogia e Didática no Curso de Ciências Pedagógicas da Universidade de Lisboa: Francisco Lopes Vieira de Almeida (1888-1962) [Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/vieira-de-almeida.html>]; José Joaquim de Oliveira Guimarães (1877-1960) [Disponível em [http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/OsProcuradoresdaCamaraCorporativa%5Chtml/pdf/g/guimaraes\\_jose\\_joaquim\\_de\\_oliveira.pdf](http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/OsProcuradoresdaCamaraCorporativa%5Chtml/pdf/g/guimaraes_jose_joaquim_de_oliveira.pdf)]; Delfim Pinto dos Santos (1907-1966) [Disponível em <http://www.delfimsantos.net/2015/06/21/revista-delfim-santos-studies/>] e Maria Irene Leite da Costa (1911-1996) [Disponível em: [http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/DeputadosAN\\_1935-1974/html/pdf/c/costa\\_maria\\_irene\\_leite\\_da.pdf](http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/DeputadosAN_1935-1974/html/pdf/c/costa_maria_irene_leite_da.pdf)]; Retratos dos docentes de Didática Específica das Artes Visuais, na Formação em Serviço, nas Universidades de Lisboa, do Porto e de Évora: Elisabete Oliveira (1942-) [Disponível em [http://minerva.coimbra.blogspot.pt/2011/05/educacao-estetica-visual-eco-necessaria\\_25.html](http://minerva.coimbra.blogspot.pt/2011/05/educacao-estetica-visual-eco-necessaria_25.html)]; Elvira Leite (1936-) [Disponível em [http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS10p022\\_025.pdf](http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS10p022_025.pdf)]; e Leonardo Charréu (1964-) [Disponível em [https://www.researchgate.net/profile/Leonardo\\_Charrreu](https://www.researchgate.net/profile/Leonardo_Charrreu)]. Retrato de uma aluna de Didática das Artes Plásticas I, aquando da apresentação de relatos de trabalhos artísticos escolares, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, sala 3.31, maio de 2014 [Fonte própria]. E perspetiva geral da exposição *Manifestações in-disciplinadas: A arte pensa a educação*, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Galeria, julho de 2015. À esquerda Elisabete Oliveira, ao fundo José Paiva e Margarida Calado [Fonte própria].



UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Belas-Artes



## Novos paradigmas, novas práticas?

A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal

Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de  
Doutor em Belas-Artes, especialidade de Educação Artística

Presidente do júri: Doutor Fernando António Baptista Pereira  
Professor Associado e Presidente do Conselho Científico  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutora Maria Manuela Lopes Cristovão, Professora Auxiliar  
Departamento de Artes Visuais e Design da Universidade de Évora

Doutora Maria Clara Rodrigues Silva de Brito, Professora Adjunta  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Ana Maria Araújo Pessanha, Professora Coordenadora  
Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Doutora Maria Margarida Teixeira Barradas Calado, Professora Associada  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Doutora Cristina Maria de Sousa Azevedo Tavares, Professora Associada  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Doutor Hugo Martins Gonçalves Ferrão, Professor Associado  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Tese financiada pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia  
no âmbito da atribuição de Bolsa de Doutoramento

2016

Aos meus alunos.

## Resumo

Nesta tese, começamos por apresentar uma história possível da didática das artes visuais em Portugal, ao longo do século XX até à reforma de Bolonha, no início do século XXI, para de seguida propor uma resignificação da mesma, enquanto *didática curricular* inscrita num curso de formação de professores: o *Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa*. Para isso, recorremos a um estudo de caso, circunscrito a cinco anos letivos (2009-2010 a 2013-2014) de lecionação de *Didática das Artes Plásticas I* e *Didática das Artes Plásticas II* e especialmente focado em duas unidades de trabalho desenvolvidas: memórias escolares partilhadas e manifestos docentes. Ao longo deste estudo, relacionamos as *estórias* relatadas pelos alunos com a história mais vasta da didática das artes visuais no nosso país, situando-as nas linhas de pensamento pedagógico e ação didática traçadas no último século. Por fim, concluímos que a resignificação da *didática curricular* enquanto articulação entre *didática profissional* e *didática investigativa*, materializada na análise dos trabalhos descritos, contribui para a superação do tradicional fosso entre a formação artística inicial e a formação pedagógica sequente, ajudando os estudantes a posicionarem-se, de modo reflexivo e crítico, relativamente às suas próprias concepções e práticas e a desenvolverem, por fim, um conhecimento pedagógico e didático do conteúdo, historicamente situado.

Palavras-chave: Educação Artística, Didática, Formação de Professores, Artes Visuais, Desenho

## Abstract

This thesis starts by presenting a possible history of visual arts didactics in Portugal, since the early twentieth century until our days, to then propose a redefinition of visual arts didactics as curricular subject – Visual Arts Didactics I and Visual Arts Didactics II - in the *Masters on Visual Arts Teaching of the University of Lisbon*. For this, it uses a case study, limited to five academic years (2009-2010 to 2013-2014) of VAD I and VAD II and especially focused on two assignments: experience reports and manifest. Throughout this study, we relate the stories shared by students with the broader history of the visual arts didactics in our country, placing the reported artworks on the lines of pedagogical thinking and teaching action set out in the last century. Finally, we conclude that the understanding of the proposed curricular didactics, embodied in the described work, helps overcome the traditional gap between the initial artistic training and the subsequent pedagogical training, helping students to position themselves, reflective and critical way, relatively to their own conceptions and practices and to finally develop a historically situated pedagogical and didactic content knowledge.

Key Words: Art Education, Didactic, Teacher Education, Visual Arts, Drawing



## Agradecimentos

---

Foram tantas as pessoas que nos acompanharam ao longo do percurso de construção desta tese que se torna necessário agrupá-las consoante o lugar que ocuparam e o papel que desempenharam nos vários momentos, cada um com o seu significado. Algumas delas acompanharam-nos de modo explícito, através de encontros regulares ou circunstanciais nos quais expusemos, partilhámos, discutimos e conciliámos os conteúdos e/ou metodologias inerentes à investigação. Outras acompanharam-nos intensamente durante ciclos de dois semestres, foram participantes ativas, simultaneamente produzindo alguns dos conteúdos a ser analisados e colaborando na sua significação.

Do primeiro grupo, fazem parte os nossos orientadores: Margarida Calado e Hugo Ferrão. A ambos agradecemos a disponibilidade, a dedicação e o entusiasmo partilhado connosco perante os pequenos e grandes desenvolvimentos deste trabalho, estimulado pelas suas contribuições sempre apropriadas. Margarida Calado, coordenadora do Mestrado em Educação Artística e também nossa orientadora de mestrado, no âmbito da dissertação *A formação dos professores de artes visuais em Portugal* (2007), acompanhou-nos desde a fase mais embrionária deste projeto. Com ela pensámos e repensámos a formação de professores e, mais tarde, as questões inerentes à didática específica, desbravando, na nossa faculdade, um campo de formação e investigação ainda recente em Portugal. A ela, pela sua presença calma e apoio incondicional, o nosso profundo obrigado. Hugo Ferrão, nosso professor de Tapeçaria aquando da licenciatura e regente das unidades curriculares que hoje com ele lecionamos neste domínio, constitui desde há muito uma referência para nós, quer no âmbito da apropriação de uma *didática profissional* que inicialmente, de modo involuntário, fomos incorporando na nossa prática docente, quer no âmbito da discussão de uma *didática investigativa* com os contornos de quem viveu algumas experiências relevantes neste campo, como a disseminação do movimento da escola moderna. A ele, como professor, ainda hoje, «fazedor de sonhos», autor de tantas iniciativas que ultrapassam o domínio estritamente académico, o nosso sentido obrigado.

Desde primeiro grupo fazem ainda parte alguns investigadores neste domínio, entre os quais destacamos Ana Mae Barbosa, Elisabete Oliveira, Fernando Hernández, Lúcia Penim, Marilda Oliveira, Ricardo Reis e Rita Irwin. A Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández, Marilda Oliveira e Rita Irwin agradecemos as conversas sempre estimulantes que nos permitiram perspetivar a didática das artes visuais no atual contexto português da

formação de professores, a partir do contraste com outras realidades. A Fernando Hernández agradecemos ainda ter-nos recebido durante duas semanas na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Barcelona (2009) e todo o apoio que nos prestou, não só nessa situação, de investigadores visitantes, mas na continuidade da nossa investigação. A Rita Irwin agradecemos a sua generosa ajuda e as palavras de incentivo aquando da publicação de um artigo internacional sobre o nosso trabalho.

A Elisabete Oliveira, Lúcia Penim e Ricardo Reis, agradecemos terem aceitado colaborar pontualmente na leção de Didática das Artes Plásticas I e II, partilhando assim as suas pesquisas com os alunos. A Elisabete Oliveira, professora da didática específica das artes visuais durante quase duas décadas na Universidade de Lisboa, agradecemos a transmissão de todo o seu legado e a atitude sempre prestável e generosa no esclarecimento das dúvidas que foram surgindo à medida que procurávamos completar uma possível história da didática das artes visuais no nosso país. A Lúcia Penim, agradecemos a partilha da sua complexa e cuidada investigação sobre a disciplina do Desenho, construída a partir não só dos manuais, como também das histórias de vida daqueles que designa como «autores menores» (Penim, 2012a) e que a partir de «bastidores» orquestraram a história mais generalizada do ensino desta área. A Lúcia foi uma autora maior na edificação desta história feita a partir de histórias. Ao querido amigo e colega Ricardo Reis, para além das aulas em torno da cultura visual e da arte pública que tanto cativaram os nossos estudantes, agradecemos as longas e complexas conversas, não só sobre o que tratavam, mas sobretudo sobre as metodologias em que assentavam os nossos trabalhos, questões com que nos debatíamos pessoalmente e que partilhávamos enquanto doutorandos de educação artística. À Lúcia e ao Ricardo, que já não se encontram entre nós, dedicamos estas palavras de agradecimento e saudade.

Do segundo grupo fazem parte todos os alunos e alunos-professores que acompanhámos ao longo dos últimos sete anos letivos na leção de DAP I e DAP II e muito especialmente aqueles que frequentaram estas unidades entre 2009-2010 e 2013-2014 (limitação do estudo agora apresentado) e autorizaram a inclusão de algumas das suas experiências, memórias, pensamentos, reflexões e críticas nesta tese. Sem o seu contributo, sem as suas longas horas de trabalho, sem o tempo dedicado a DAP I e DAP II, esta tese reduzir-se-ia ao primeiro capítulo: uma história sem histórias que a que lhe dessem vida, nomeadamente a partir dos anos 90 do século XX.

Agradeço profundamente ao meu pai, Eduardo, pelos diálogos sempre estimulantes e pelas palavras de compreensão e incentivo; à minha mãe, Isabel, por ser uma mãe e uma

avó tão generosa e dedicada; aos meus filhos: Beatriz, Daniel e João, pelo seu amor incondicional; e a todos os meus familiares e amigos que, com o seu apoio em momentos cruciais, contribuíram de modo tão significativo para levar esta tese a bom porto: à Ana Carina Dias, à Ana Maria Gonçalves, à Ana Simões, à Carla Susana Fernandes, à Eduarda Mendes, à Filipa Flores, à Filomena Correia, à Inês Pereira Bastos, à Inês Marcelo Curto, à Maria João Curto, à Maria Luísa Godinho, à Marta Valente, à Mónica Baptista, ao Paulo Kussy e à Zezinha, muito obrigada.





# Índice

---

Resumo Abstract.....	i
Agradecimentos.....	iii
Índice.....	vii
Índice de anexos .....	xi
Introdução .....	1
1. Delineando o caminho metodológico .....	9
1.1. Questões e processo de investigação .....	10
1.2. Tronco: investigação qualitativa e orientação crítica.....	17
1.2.1. Teorias e métodos: adequação e variedade .....	20
1.2.2. Os casos: seleção e reconstituição.....	21
1.2.3. A compreensão como princípio epistemológico .....	22
1.2.4. As perspetivas: simultaneidade, diversidade e interação.....	22
1.2.5. Reflexão do investigador sobre a investigação .....	23
1.3. Sobre as teorias da narratividade .....	26
1.4. Sobre as abordagens autobiográficas .....	28
1.5. Histórias de vida e desenvolvimento profissional .....	28
1.6. Das estórias de vida às histórias de vida.....	30
1.7. Investigação colaborativa.....	32
1.8. A construção dos instrumentos de formação/investigação .....	37
2. Para uma história da didática curricular das artes visuais em Portugal .....	43
2.1. A aprendizagem tradicional-artesanal da didática.....	44
2.1.1. A aprendizagem da didática no Curso de Habilitação para o Magistério Secundário de Matemáticas, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho .....	45
2.1.2. A aprendizagem da didática no Curso de Habilitação a Professores de Desenho dos Liceus .....	48
2.1.3. A aprendizagem da didática no Curso de Ciências Pedagógicas seguido de Estágio .....	52
2.2. A constituição e o desenvolvimento da didática curricular das artes visuais ..	66
2.2.1. A didática das artes visuais no ensino superior politécnico .....	85
2.2.1.1. O ensino-aprendizagem da didática específica no curso de Setúbal .....	88
2.2.1.2. O ensino-aprendizagem da didática específica no curso de Viana do Castelo .....	89
2.2.2. A didática curricular das artes visuais no ensino universitário.....	91

2.2.2.1. O ensino-aprendizagem da Didática da Educação Visual na Universidade de Lisboa, sob a orientação de Elisabete Oliveira (1988-2006) .....	93
2.2.2.2. O ensino-aprendizagem da didática da educação visual na Universidade do Porto, sob a orientação de Elvira Leite (1989-2003) .....	97
2.2.2.3. O ensino-aprendizagem da didática da educação visual na Universidade de Évora, sob a orientação de Leonardo Charréu (1994-2013) .....	103
2.2. A didática das artes visuais no início do século XXI.....	105
3. Para uma resignificação da didática curricular das artes visuais.....	109
3.1. Revisitando autores e conceitos fundadores .....	109
3.2. Que didática? E como? Que didática para a didática? .....	116
3.3. Didática das Artes Plásticas I e II: estrutura, conteúdos e estratégias ....	119
3.3.1. Carta a um/a professor/a: escrevo-te ou escrevo-me? .....	126
3.3.2. Memórias escolares partilhadas: a minha, a tua, a nossa! .....	137
3.3.3. Manifestos docentes: Quem somos e que educação defendemos?....	160
4. Práticas educativas miméticas: a cópia.....	169
4.1. Relatos enquanto alunos do ensino secundário .....	169
4.1.1. Desenho mimético .....	170
4.1.2. Bustos .....	175
4.1.3. Objetos utilitários.....	179
4.1.4. Técnicas de pintura .....	181
4.2. Relatos enquanto alunos do ensino superior.....	183
4.2.1. Desenho à vista .....	183
4.2.2. Ampliação de objetos.....	194
4.3. Relatos enquanto professores do ensino básico e secundário .....	197
4.3.1. Desenho à vista .....	198
4.3.2. Retrato.....	207
5. Práticas educativas expressivas: a autoexpressão.....	215
5.1. Relatos enquanto alunos do ensino secundário .....	217
5.1.1. Sensações, sentimentos e “estados de espírito” .....	218
5.1.2. Eu, me, mim, migo: autorretratos e registos gráficos autobiográficos..	222
5.1.3. A técnica aliada à expressão .....	229
5.2. Relatos enquanto alunos do ensino superior artístico .....	235
5.2.1. Projetos de pintura.....	238
5.2.2. Outros projetos.....	242
5.3. Relatos enquanto professores do ensino básico e secundário .....	245
5.3.1. Caixa para guardar sonhos .....	245

5.3.2. Autorretrato a partir dos sentidos .....	248
6. Práticas educativas formalistas: o conhecimento .....	251
6.1. Relatos enquanto alunos do ensino básico e secundário.....	252
6.1.1. Simplificação de um objeto.....	252
6.1.2. Projetos com história.....	262
6.2. Relatos enquanto alunos do ensino superior.....	266
6.2.1. Narrativas visuais a partir de uma imagem.....	269
6.2.2. Projetos a partir de um filme.....	274
6.3. Relatos enquanto professores do ensino básico.....	278
6.3.1. Unidades focadas em conteúdos formalistas .....	280
6.3.2. Projetos com história.....	284
6.4. Relatos enquanto professores do ensino secundário.....	289
6.4.1. Simplificação de um objeto.....	289
6.4.2. Projetos reformistas com novas tecnologias.....	291
7. Práticas educativas pragmáticas: a reconstrução social.....	295
7.1. Relatos enquanto alunos no ensino básico e secundário.....	297
7.1.1. Design de produto: entre cds, jogos, vinhos, perfumes e relógios .....	298
7.1.2. Espaços habitáveis: específico, uma casa da savana e outra de férias ..	309
7.1.3. Património e intervenção: elementos representativos da água na cidade de Lisboa, desfile de moda sobre a serra da Arrábida e arte para o caminho-de-ferro.....	313
7.2. Relatos enquanto alunos no ensino superior.....	319
7.2.1. Design de produto: redesign da capa de um cd e jogo infantil.....	319
7.2.2. Espaços habitáveis: um abrigo, uma casa, um museu e uma ponte .....	323
7.2.3. Mobiliário urbano: bancos e papeleiras.....	331
7.2.4. Património e intervenção: branding do 25 de abril, animação de uma lenda, vídeo e mapa colaborativos .....	336
7.3. Relatos enquanto professores no ensino básico.....	345
7.3.1. Design de produto: dos cds aos jogos do galo e pens artísticas.....	346
7.3.2. Espaços habitáveis: o quarto ideal .....	355
7.3.3. Ecologia e reciclagem: logótipos, esculturas e candeeiros.....	360
7.3.4. Património e intervenção: dos provérbios à fotocenografia.....	369
7.4. Relatos enquanto professores no ensino secundário .....	375
7.4.1. Design gráfico e cultura visual: remake de obras de arte.....	376
7.4.2. Intervenção urbana: casas abandonadas por nós hoje “habitadas” .....	378
8. Manifestos pedagógicos: a arte pensa a educação .....	383

8.1. Entre a autoexpressão e a educação pela cultura visual.....	388
8.1.1. Post-it! O que não quero esquecer como professora .....	389
8.1.2. 5 verbos para o ensino das artes visuais.....	391
8.1.3. If you don't step for something, you will fall for anything .....	393
8.1.4. Tele-livro: para uma outra leitura do que nos entra casa adentro .....	395
8.1.5. Nativos digitais ou uma educação artística para o século XXI.....	397
8.1.6. Da arte de iluminar as sombras.....	400
8.2. Entre o aprender a ver e uma tendência sócio-crítica .....	402
8.2.1. O olho que não vê... ou O olho cegueta!.....	402
8.2.2. Saber ver: o essencial é aprender a ver .....	404
8.2.3. Livro-objeto de influência bauhausiana.....	407
8.2.4. Manifesto pedagógico, artístico, político e social.....	408
8.3. Entre o sentir e o agir, a salvação e o posicionamento social.....	410
8.3.1. O que a vida me/nos ensinou? .....	418
8.3.2. Pele .....	419
8.3.3. Sonhos .....	420
8.3.4. Vais para artes?.....	422
8.3.5. Aquacultura educacional.....	423
8.3.6. Educação pé-de-feijão .....	425
8.3.7. Aos meus alunos.....	426
8.3.8. Janela de oportunidade .....	431
8.3.9. Sinapse: a revista-manifesto .....	432
8.3.10. Quadros de(in)formação .....	436
8.3.11. Para uma aprendizagem colaborativa.....	438
9. Conclusão .....	439
10. Bibliografia .....	457

## Índice de anexos

---

1. Documentos de apoio
  - 1.1. Fichas e exemplos
    - 1.1.1. Modelos de formação e perfis de professor
    - 1.1.2. Lagarto escamatório - relato de experiência, Hugo Ferrão, 2007
    - 1.1.3. Ficha: relato como aluno
    - 1.1.4. Ficha: relato como professor
  - 1.2. Textos de apoio
    - 1.2.1. Entrevistas, por Ana Sousa, 2007a
    - 1.2.2. Modelos de profissionalidade docente, Manuela Esteves, 2006, pp. 165-172
    - 1.2.3. Change in the conceptions of art teaching, Arthur Efland, 1995
    - 1.2.4. O ensino das artes visuais em Portugal, Ana Sousa, 2007a, cap. 1
    - 1.2.5. Correntes de educação artística, Ana Sousa, 2007a, cap. 1, pp. 22-30
    - 1.2.6. Correntes de educação artística, Carolina Silva, 2010, pp. 8-44
  - 1.3. Programa de DAP I
  - 1.4. Programa de DAP II
2. Diários de aula e de campo
3. Cartas aos professores
4. Relatos como alunos do ensino básico ou secundário
5. Relatos como alunos do ensino superior
6. Relatos como professores ou educadores
7. Manifestos pedagógicos
8. Exposições e jornadas
  - 8.1. Manifestações pedagógicas: A arte pensa a educação, FBAUL, mar. 2014
  - 8.2. Ser professor hoje, I Jornadas dos Mestrados em Ensino, IE, out. 2014
  - 8.3. Manifestações in disciplinadas: A arte pensa a educação, FBAUL, jul. 2015
  - 8.4. Ser professor hoje, II Jornadas dos Mestrados em Ensino, IE, nov. 2015
9. Artigos e comunicações
  - 9.1. A formação de professores de artes visuais em Portugal: Um princípio ou o eterno retorno? Porto, out. 2007
  - 9.2. O perfil do professor de artes visuais em Portugal: Ilações para o futuro. Santa Maria: UFSM, set. 2008
  - 9.3. Teachers for the knowledge society. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier, Roménia, mar. 2011
  - 9.4. Conferência sobre o sentido da aprendizagem das artes visuais, Escola D. Domingos Jardo, Mira-Sintra, mai. 2012
  - 9.5. Redesigning ourselves: Who are we and who do we intend to become as visual arts teachers? Braga, 39th ATEE Annual Conference, ago. 2014
  - 9.6. Novos paradigmas, novas práticas? Apresentação da tese, Reitoria, 6 dez. 2016
  - 9.7. Vídeos exemplificativos da dimensão e análise criteriosa e seletiva dos relatos, Ana Sousa, com a colaboração de Felipe Aristimuño, Reitoria, 6 dez. 2016



## Introdução

---

*Novos paradigmas, novas práticas? A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal* consiste, por um lado, numa retrospectiva sobre a didática das artes visuais no nosso país, durante o século XX até aos nossos dias e, por outro lado, num estudo de caso múltiplo, circunscrito a quatro anos letivos (2009-2010 a 2013-2014) de lecionação de Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, visando enfim propor uma ressignificação da *didática curricular*, enquanto espaço de interseção entre *didática profissional* e *didática investigativa*, tal como concebido por Isabel Alarcão (1997).

É impossível justificar o objeto e os sujeitos, bem como as opções metodológicas inerentes a esta tese, sem antes enquadrar a sua problemática em nós e nos contextos da formação de professores e do ensino-aprendizagem das artes visuais no nosso país. A *estória* de *Novos paradigmas, novas práticas? A didática das artes visuais na formação de professores em Portugal*, possivelmente como as *estórias* de todas as teses, coincide pois em parte com a história de vida da autora e com as histórias de vida daqueles que, de modo mais ou menos direto, nela participaram.

As questões da investigação não surgem do nada: em muitos casos têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social. A decisão acerca de uma questão específica depende grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou noutro contexto histórico e social. Tanto o contexto quotidiano como o científico desempenham aqui o seu papel. (Flick, 2005[2002]:49)

Poderíamos iniciar a justificação da motivação pessoal que preside à elaboração desta tese com um parágrafo extraído da introdução da nossa dissertação de mestrado (Sousa, 2007a:1), no qual atribuímos o nosso interesse pela formação de professores de artes visuais à nossa própria experiência escolar nos anos que precederam a entrada para as Belas-Artes de Lisboa (1986-1998).

Contudo, o conhecimento específico que entretanto fomos edificando levou-nos a reconhecer que tal entendimento só foi possível a partir de um episódio muito significativo da nossa história pessoal, pelo que preferimos evocar esse episódio, habitualmente partilhado nas primeiras aulas de Didática das Artes Plásticas I, para explicar o significado de *conhecimento pedagógico do conteúdo*, definido por Lee

Shulman (1986), ao mesmo tempo que afloramos cada uma das didáticas: *profissional*, *curricular* e *investigativa*, propostas por Isabel Alarcão (1997).

O facto de a nossa família paterna ser constituída por alguns professores, entre eles: uma tia-avó que, apesar de algarvia e mulher, o que na sua época lhe dificultava o acesso e a disponibilidade para o prosseguimento de estudos, foi aluna na Escola António Arroio, em Lisboa, e professora de Trabalhos Manuais, entre outras escolas, na Preparatória D. Afonso III, em Faro, onde estudámos dos 10 aos 12 anos; uma prima em segundo grau, sua filha mais velha, professora primária, formada numa antiga escola do Magistério Primário; uma segunda prima em segundo grau, sua filha do meio, professora de artes visuais, assim como o seu marido, ambos formados nas Belas-Artes de Lisboa; e uma terceira prima em segundo grau, sua filha mais nova, professora de Biologia, licenciada pela Universidade de Évora, fez com não nos fosse totalmente estranho o discurso construído pelos professores a partir da sua *didática profissional*.

O episódio abaixo transcrito remonta à primavera de 1995 e descreve a visita a um casal de professores de artes visuais, a Rosa e o Luís, primos em segundo grau, uns meses antes da nossa entrada em Artes no ensino secundário.

Recordo-me de ambos terem sido bastante críticos relativamente ao ensino das artes visuais que eu havia experimentado até à entrada no ensino secundário. Após observarem todos os trabalhos de Educação Visual que realizara até então (5º ao 9º ano do ensino básico) dos quais me fiz acompanhar, concluíram que o ensino tinha sido insuficiente e fraco, tanto em termos de conteúdos como dos processos de aprendizagem, que eles discutiram entre si, à minha frente, sem que eu tivesse ainda uma compreensão de tal como professora. No entanto, aquela visita, fruto da incerteza dos meus pais relativamente à minha vocação e preparação na área que viria a seguir, foi importante no sentido de, naquele momento, e perante a visão reunida daqueles trabalhos, eu ter construído uma retrospectiva sobre o que tinha sido o meu percurso no ensino das artes visuais, retrospectiva essa que só foi possível na relação com aqueles dois primos professores.

Para além disso, algo ficou igualmente claro para mim: as artes visuais eram um domínio específico do conhecimento e a sua aprendizagem dependia de uma série de fatores, internos e externos ao sujeito, não dependendo em exclusivo do «jeito» de cada um, mas sim do modo como eram ensinadas. Era evidente que existiam diferentes processos de aprendizagem e que deles dependia o maior ou menor desenvolvimento de competências do ser humano naquele conhecimento em particular. Eu nunca ouvira falar em *conhecimento pedagógico do conteúdo* (Shulman, L., 1986) e muito possivelmente aqueles dois professores, pintores de formação, também não. Contudo, é hoje claro para mim, que era precisamente disso que se tratava quando questionavam e argumentavam acerca do modo como se processava o ensino da sua disciplina. (Sousa, 2011)



O contexto familiar em que nos inserimos e o nosso interesse pessoal pelas artes visuais levou a que as concebêssemos enquanto conhecimento pedagógico e didático específico desde relativamente cedo. Apesar de só recentemente termos tomado consciência de que foi aquele encontro que despertou em nós um olhar diferente sobre o ensino-aprendizagem das artes visuais, podemos afirmar que, a partir daquele momento, a nossa observação passou a ser mais atenta e mais crítica em relação a aspetos que anteriormente permaneciam ocultos para nós.

Assim, se na introdução da nossa dissertação de mestrado escrevemos: «como aluna do ensino básico (1986-1995) e secundário (1995-1998), [apercebemo-nos] de que o ensino de que [dispúnhamos], neste âmbito, se encontrava demasiadas vezes aquém do desejável, e que a [nossa] preparação aquando da entrada na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa teria sido outra, caso [tivéssemos] usufruído de um ensino das artes visuais de maior qualidade nos anos anteriores», é certamente porque começámos a desenvolver uma outra perspetiva sobre este ensino, sob o ângulo do professor, perspetiva essa que principiou naquele encontro e que evoluiu depois, em muitas conversas, com algumas pessoas que cruzaram a nossa vida e escolheram ser professor como profissão, entre as quais destacamos João Manuel Rocha de Sousa, também nosso primo em segundo grau por via paterna, que viria a assumir um papel significativo no contexto do nosso mestrado e a influenciar determinantemente a identificação do problema que preside a esta tese. Foi sobretudo pela sua voz, complementada com as vozes de alguns outros professores que, como ele, desvalorizaram a formação pedagógica na transição entre ser artista e ser professor, que se tornou para nós evidente o fosso entre a formação artística inicial e a formação pedagógica sequente.

### *Definição do problema da investigação*

Quando iniciámos a investigação sobre *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*, em 2004, a nossa motivação prendia-se com a necessidade de compreendermos esta formação, que surgira a partir da nossa experiência escolar prévia no ensino básico (1986-1995), secundário (1995-1998) e superior (1998-2003) e a nossa experiência profissional recente na lecionação de artes visuais do ensino básico (2002-2004). Dentro de nós crescia uma consciência das limitações da formação pedagógica dos professores de artes visuais em Portugal, que advinha não só de um conhecimento de carácter tácito e informal, fruto da nossa história pessoal e familiar, mas também de um

conhecimento explícito, fruto de algumas leituras realizadas durante o primeiro ano do Mestrado em Educação Artística, precisamente por já nessa altura ser esse o nosso foco de interesse.

Após realizarmos uma retrospectiva sobre esta formação ao longo do século XX no nosso país aquando do mestrado (Sousa, 2007a), tornou-se bem claro para nós uma das possíveis origens de tais limitações: a separação entre a formação artística inicial e a formação pedagógica, de formato dual, realizada na sequência desta, muitas vezes com alguns anos de intervalo. Um dos motivos que nos levou a interessar-nos por essa temática foi precisamente apercebermo-nos de que, ao contrário do que acontecia em outras áreas do conhecimento no nosso país, quando alguém, como nós, formado nas Belas-Artes, pretendia seguir a profissão de professor, necessitava de realizar uma formação pedagógica aparte, por esta não ser integrada na formação inicial. Quando procurámos aprofundar este problema e perceber o porquê desta situação, deparámo-nos com desenvolvimentos bastante recentes e até contraditórios. Vivíamos então o contexto da reforma de Bolonha em Portugal, e tudo, incluindo a formação de professores, estava a mudar ou prestes a mudar (Sousa, 2007b, 2008). Conscientes dos desafios que se apresentavam à formação de professores, impulsionava-nos a vontade de conhecer outros paradigmas de formação, que orientassem outras práticas de educação e, embora oriundos de diferentes contextos, pudessem aproximar-se e responder de modo significativo ao nosso. Foi assim que surgiu o título inicial: *Novos paradigmas, novas práticas? A formação de professores de artes visuais na contemporaneidade*. Interessava-nos verdadeiramente compreender como é que outros países, com outras culturas, haviam desenvolvido a formação de professores de artes visuais (Sousa, 2010). Mas sobretudo, interessava-nos descobrir que modelos melhor proporcionariam a superação do fosso entre formação artística (inicial) e formação pedagógica (dual) por nós identificado.

[Exceptuando a História da Educação, pela qualidade que o Professor Delfim Santos dava aos conceitos à volta do Humanismo, da Renascença, etc., em que ele metia a Educação no húmus, no caminho da Arte], quando acabávamos o curso, nós tínhamos uma ideia muito vaga dos seus conteúdos. E, mesmo que os fôssemos consultar, por termos algum livro ou, sobretudo, alguns apontamentos – as sebatas –, o que elas nos diziam não se refletia, em termos didáticos e pedagógicos, sobre o exercício do ensino nas Artes visuais. Não tinha nada a ver! (Rocha de Sousa, cit. Sousa, 2007a:135)

A nossa intenção primeira era assim proporcionarmos uma compreensão mais ampla da formação dos professores de artes visuais na contemporaneidade, a nível

internacional (Sousa, 2010). Algumas questões que colocámos nesse plano inicial foram: De que modo se formam os professores de artes visuais noutros contextos? Que componentes fazem parte da sua formação? De modo se distribuem e interligam (ou não) estas componentes? Que peso têm? Que abordagens seguem? E como contribuem para a construção da identidade docente dos professores de artes visuais? Que perfil de professor se encontra subjacente e que tipo de educação artística é promovida, segundo diferentes modelos de formação?

No entanto, à medida que preenchíamos a nossa sede de conhecimento sobre os diferentes modos de formação de professores de artes visuais, chegávamos à conclusão que essa compreensão mais ampla, que havia sido tão desejada, não constituía um fim, mas antes um meio. Passamos a explicar: à medida que tomávamos conhecimento de como se processava a formação de professores noutros contextos, começava a parecer-nos pouco relevante, ou pelo menos pouco significativa para nós, a imensidão de dados absolutamente neutros obtidos através de relatórios, planos de estudo ou programas, ainda que os últimos fossem mais detalhados.

Na verdade, o que acontecia era que o tipo de conhecimento proporcionado através de tal metodologia de investigação dizia-nos muito pouco acerca da realidade da formação de professores naqueles países, não só geográfica, como histórica e socialmente situados, e não contribuía para a resolução do problema inicialmente detectado: o fosso entre a formação artística e a formação pedagógica dos professores de artes visuais no nosso país. Assim, aquela amplitude, embora nos proporcionasse uma visão panorâmica desta formação, surgia-nos superficial e sobretudo oca, vazia de significado para alguém que, como nós, não pudesse experimentar, à semelhança de Manuel Barkan (1965), uma proximidade maior com aqueles contextos. Mais do que aceder a um conhecimento superficial dos diferentes modos de formação, era necessário vivê-los, conhecer a sua história, as suas gentes, a sua língua, os seus entendimentos, as suas esperanças e contradições.

Mas, porque referimos que esta primeira abordagem investigativa constituiu essencialmente um meio? Porque durante essa abordagem, motivados pela questão inicial (oriunda da nossa investigação de mestrado), enquanto analisávamos diferentes modos de formação, começámos a valorizar neles alguns aspectos, que vieram a adquirir para nós contornos mais definidos face a outros, constituindo pontos de partida para a ressignificação da didática das artes visuais que, mais tarde, viemos a desenvolver.

A decisão sobre uma questão concreta está sempre ligada à redução da variedade e, conseqüentemente, à estruturação do campo de estudo: há aspectos que são puxados para o foco da atenção, enquanto outros são considerados menos importantes e deixados em segundo plano (pelo menos por um tempo) ou mesmo abandonados. (Flick, 2005[2002]:49)

Estes aspectos levaram-nos a questionar o modo como estávamos a conduzir a investigação face ao nosso propósito, fizeram-nos desejar escolher outro objeto e percorrer outro caminho metodológico.

O objeto desta tese tornou-se assim a didática curricular das artes visuais, não apenas numa perspetiva histórica, que pretende contribuir para um esboço da sua genealogia, mas também sob a forma de estudo de caso múltiplo do ensino-aprendizagem de duas didáticas curriculares em particular: Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II (DAP I e DAP II), do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, após a reforma de Bolonha, circunscrito aos anos letivos de 2009-2010 a 2013-2014.

Para compreendermos a didática específica das artes visuais no contexto contemporâneo da formação de professores no nosso país, foi necessário, por um lado, tomarmos primeiro como objeto as disciplinas gerais, como *História da Pedagogia e em especial da metodologia do ensino secundário a partir do século XVI em diante* (1902-1915) e *Pedagogia e Didática* (1930-1974), nas quais esta começou por inserir-se desde o início do século XX; e, por outro lado, considerarmos também a *didática investigativa* e a *didática profissional* que concorreram para a sua edificação em meados dos anos 80 do século XX. Para a ressignificarmos, partimos desta retrospectiva, na qual considerámos também as práticas de ensino-aprendizagem da didática das artes visuais no nosso país, e cruzámo-la com investigação realizada no domínio da didática específica e suas tendências contemporâneas, recorrendo ainda a alguns exemplos atuais que tomámos como referências, nomeadamente os propostos por Fernando Hernández (2002, 2005), María Acaso (2009, 2011a) e Marilda Oliveira (2005).

A partir do momento em que começámos a construir a nossa própria *didática profissional* de DAP I e DAP II, a lecionação destas *didáticas curriculares* e os frutos dela derivados (trabalhos e reflexões críticas dos alunos), que começaram a emergir, tornaram-se também eles objeto da nossa investigação, agora colaborativa. A partir da análise destes objetos, muitos deles, em si próprios, diálogos possíveis entre *didática profissional* e *didática investigativa*, fomos então começando a tecer aproximações entre

a prática e a teoria sobre o ensino-aprendizagem das artes visuais no ensino básico e no secundário. Ao fazê-lo pretendemos quebrar o fosso entre o mundo académico e mundo das escolas, o conhecimento erudito e tantas vezes inacessível dos investigadores e o conhecimento prático e tão poucas vezes reconhecido dos professores.

Acreditamos, tal como Zeichner (1998:207), que tanto investigadores, como professores, podem beneficiar desta aproximação.

Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos académicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas (Mitchel, 1985; Cookson, 1987; Gurney, 1989; Doig, 1994).

Por outro lado, muitos académicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos. A maioria dos académicos envolvidos como o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos (Noffke, 1994).

### *Estrutura e respetivas fontes*

Esta tese começa por apresentar uma história possível da didática das artes visuais em Portugal, desde o início do século XX até aos nossos dias, no segundo capítulo, para de seguida, no terceiro capítulo, propor uma resignificação possível da mesma, enquanto *didática curricular*, nos Mestrados em Ensino, no atual contexto português da formação de professores de artes visuais para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Para uma compreensão mais profunda da implementação dessa resignificação, nos capítulos seguintes são apresentados alguns dos trabalhos resultantes da mesma, nomeadamente os relatos de experiência, subdivididos por cada um dos paradigmas neles identificados (conforme propostos por Efland, 1979, 1995) e, por fim, os manifestos pedagógicos.

A história possível da didática das artes visuais que apresentamos (capítulo primeiro), ainda que centrada na *didática curricular*, estabelece relações essenciais com as outras dimensões da didática propostas por Isabel Alarcão (1997): a *didática investigativa* e a *didática profissional*. Para esta história concorrem inevitavelmente os estudos em didática que pretendem estabelecer o modo como deviam ser ou aferir o modo como foram ensinadas/aprendidas as artes visuais ao longo do século XX (*didática investigativa*): capítulos integrados em tomos gerais de pedagogia, nos finais do século XIX; artigos publicados em revistas da educação, ao longo do século XX; livros publicados por autores que entretanto se vieram a especializar nesta matéria, sobretudo a partir de meados do século XX; dissertações de mestrado e teses de doutoramento

elaboradas no fim do mesmo século. Numa outra dimensão, foram igualmente imprescindíveis os manuais elaborados por «autores menores» (Penim, 2012a), a grande maioria dos quais professores nos graus de ensino a que os manuais se dirigiam, constituindo a *didática profissional* prescrita o resultado da intersecção entre a *didática investigativa* a que acediam e a *didática profissional* que viviam, na primeira pessoa, salvo algumas exceções, protagonizadas por autores que foram/são simultaneamente investigadores.

A resignificação da didática das artes visuais que propomos (capítulo terceiro) assenta, por um lado, na investigação no âmbito da formação de professores neste domínio, que viemos a desenvolver desde 2004, muito especialmente focada nas questões da didática curricular desde 2008; e, por outro lado, na prática pedagógica de Didática das Artes Plásticas I e II, que viemos a protagonizar, no contexto do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, desde o ano letivo 2009-2010. Portanto, podemos afirmar que, a resignificação da didática das artes visuais, ora proposta, parte de uma história desta didática que já havíamos começado, enquanto investigadores, e na qual viemos a constituir-nos como sujeitos participantes, enquanto autores de uma *didática profissional* (vivida nas aulas de DAP I e DAP II) da *didática curricular* (as próprias unidades que lecionamos), da qual resultou, por sua vez, um produto do âmbito da *didática investigativa* (esta tese).

## 1. Delineando o caminho metodológico

---

Neste capítulo esboçamos o processo e justificamos as opções metodológicas da investigação conduzida nos últimos anos no âmbito do nosso doutoramento em Educação Artística, especificamente focado na superação da desarticulação entre formação artística e formação pedagógica na formação de professores de artes visuais, inicialmente através da proposição de uma estrutura integrada supostamente facilitadora da aproximação entre estas duas componentes e, posteriormente, abandonada esta via, através proposição de uma ressignificação da didática das artes visuais, na dimensão concreta da lecionação de duas unidades curriculares do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa.

*Novos paradigmas, novas práticas? A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*, enquanto investigação-ação no âmbito da *didática curricular* (Alarcão, 1997), conduzida por nós ao longo de quatro anos letivos inscreve-se num paradigma qualitativo de investigação conforme definido por Flick (2005[2002]) e seguiu igualmente uma orientação crítica com vista à mudança social, de acordo com Pérez Serrano (2002[1994]). Ao centrar-se nas dinâmicas implementadas em Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II (DAP I e DAP II), que visaram a ressignificação da *didática curricular* no contexto da formação de professores de artes visuais, e ao tomar como objeto de análise trabalhos produzidos, não apenas por uma turma num só semestre ou ano letivo, mas por quatro turmas, durante a lecionação consecutiva de dois semestres, entre o período que medeia o 2.º semestre do ano letivo 2009-2010 e o 1.º semestre do ano letivo 2013-2014, esta investigação constitui-se também como um estudo de caso múltiplo, o que se justifica dada a diversidade de dados necessária para alcançar uma compreensão profunda sobre as questões da investigação.

De seguida, iremos apresentar essas mesmas questões e o modo como foram sendo reelaboradas à medida que a nossa investigação se deslocou da análise de cursos de formação de professores a nível internacional para a ressignificação da didática das artes visuais no contexto do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, com vista à superação do problema inicial: a desarticulação entre formação artística e formação pedagógica dos professores de artes visuais. Para tal, apresentaremos também o quadro concetual que fundamentou as metodologias e estratégias de formação/investigação aplicadas não só na lecionação de DAP I e DAP II, mas também da produção, recolha e análise dos dados desta investigação, nomeadamente a educação

narrativa proposta por Ferreira-Alves (2000), o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores através das histórias de vida defendido por Ivor Goodson (2000, 2001, 2003) e a investigação colaborativa entre professores-investigadores das escolas básicas e secundárias e professores-investigadores das universidades advogada por Keneth Zeichner (1998).

### 1.1. Questões e processo de investigação

Algo que condiciona sobremaneira as opções metodológicas (con)sequentes e todo o processo de construção de uma tese é a definição das questões da investigação. Para Uwe Flick (2005[2002]:47), «um passo nuclear, determinante essencial no sucesso na investigação qualitativa, mas com tendência a ser ignorado na maior parte das apresentações de métodos, é o modo de formular as questões da investigação». Como explica Flick, o investigador depara-se com este problema durante as várias fases do processo de investigação, não só no começo, aquando da conceção do estudo, mas também ao desenhar o plano de pesquisa, ao descer ao terreno, ao escolher os casos e ao recolher os dados. Para o autor, é sobretudo em momentos de decisão, como o dos métodos de recolha de dados e do modelo de interpretação, que «a reflexão sobre a questão da investigação e a sua reformulação constituem metas de referência fundamentais para avaliar a correção das decisões tomadas».

De acordo com Flick, quanto maior for a clareza da formulação das questões, menor será o risco de o investigador se perder na interpretação de «montanhas de dados cujos objetivos da recolha não foram explícitos. A formulação da questão geral deve ser realizada no início da investigação e reformulada a cada passo, nomeadamente a seguir à escolha dos métodos e à recolha dos dados, sendo tão importante a sua clareza quanto a flexibilidade para ser reformulada: «É importante que eles [os investigadores] tenham uma ideia clara das suas questões para a investigação, sem deixarem de ficar abertos a resultados novos e por vezes surpreendentes.» (Flick, 2005[2002]:48)

A intenção primeira desta tese, inicialmente proposta e posteriormente abandonada, foi proporcionarmos uma compreensão ampla dos cursos de formação dos professores de artes visuais na contemporaneidade, a nível internacional, a partir de um estudo comparativo da sua estrutura (dual, sequencial ou integrada) que permitiria aferir a relação entre esta e a articulação ou desarticulação entre formação artística e formação pedagógica (problema previamente detetado). Por conseguinte, a questão inicial que colocámos foi: Será que a estrutura da formação pedagógica influencia a articulação entre



conhecimento do conteúdo e conhecimento educacional?

A partir desta pergunta geral, formulámos uma série de outras mais específicas, entre elas: Será que uma estrutura dual corresponde uma desarticulação entre a formação inicial e a formação pedagógica? Será a estrutura dual responsável por tal desarticulação? E: Será que uma estrutura integrada promove a articulação entre a formação inicial e a formação pedagógica (realizadas simultaneamente)?

Aproximando-nos dos planos de estudo dos vários cursos, a nossa inquietação, começou por se traduzir nas seguintes questões: Será que o facto de os alunos estudarem, por exemplo, História da Arte em simultâneo com História da Educação, os ajuda a serem capazes de estabelecer conexões entre os conhecimentos próprios de ambas que, no fundo, se inscrevem na história geral da humanidade? De que modo a História da Arte pode contribuir para a História da Educação e vice-versa? Será que o entendimento entre estas histórias, normalmente lecionadas em separado, pode contribuir para que os professores de artes visuais valorizem o conhecimento educacional, por serem finalmente capazes de o relacionar com o conhecimento do conteúdo da sua formação inicial, que estudaram durante mais tempo e em maior profundidade? Será que através desta aproximação entre artes visuais e educação os professores ficarão mais aptos para construir o *conhecimento pedagógico e didático do conteúdo* (Shulman, 1986)? Será que isso os vai ajudar a relacionar teoria e prática? Será que isso os vai ajudar a quebrar o fosso entre as teorias educacionais que desvalorizam e a prática pedagógica efetiva nos contextos particulares das escolas onde lecionam artes visuais?

No intuito de procurarmos, no contexto internacional, novos paradigmas, que dessem origem a uma ressignificação da formação de professores de artes visuais que proporcionasse a superação da tal desarticulação, iniciámos um estudo transversal sobre o tema. Começámos por consultar estudos comparativos, como a tese *Étude de La Formation des Enseignants d'Arts Plastiques em Europe* (José Alberto Saraiva, 2000); por analisar relatórios sobre educação artística nos quais a formação de professores era científica e formalmente descrita, como *Arts and Culture Education at School in Europe* (Eurydice, 2009) e artigos onde era estabelecida uma comparação entre formações de professores de artes de diferentes partes do mundo, como os da autoria de Ivone Mendes Richter (1996, 1997, 2005). Focámo-nos também em estudos realizados por outros autores sobre o mesmo tema, entre os quais destacamos *The Education of European Art Teachers* (1965), de Manuel Barkan (1913-1970), por ser aquele que acreditamos o primeiro estudo comparativo sobre esta formação na Europa. Algo que nos chamou

imediatamente a atenção em Barkan foi a convicção por ele revelada de que entre os muitos fatores que influenciam o ensino da arte em qualquer país, o mais significativo é a educação dos próprios professores:

Though there are many factors influencing the teaching of art in any country, among the most significant is the carácter of the art teachers's own education. The way art teachers are educated can provide important clues about the means and meanings in their own teaching. (Barkan, M., 1965:10)

Manuel Barkan, professor norte-americano de origem polaca, foi convidado, em 1963, para lecionar no Centro de Formação de Professores de Artes Visuais (Art Teacher Training Center), da Escola Superior de Artes e Ofícios (College of Arts and Crafts) de Birmingham, no Reino Unido. Uma vez na Europa, interessado em desenvolver a sua investigação em torno da formação dos professores de Artes Visuais no contexto ocidental, Barkan decidiu dedicar o resto do ano letivo ao estudo desta formação na Alemanha, Dinamarca, França e Suécia, com a ajuda de uma bolsa da sua universidade (Ohio State University). Assim, a perspetiva que Manuel Barkan nos oferece é a de um educador artístico norte-americano que viaja pela Europa no princípio dos anos 60 do século XX.

Como complemento a esta perspetiva, seleccionámos dois artigos da mesma época: *England: Issues and Problems in the Education of Art Teachers*, de Eric Forrest (1965), e *Germany: Art Education and the Education of the Teacher of Art*, de Gunter Otto (1965), sobre ensino das Artes Visuais e a formação de professores nos seus países. É de salientar que os três estudos foram publicados no mesmo ano, os de Forrest e Otto em maio, e o de Barkan em junho, respetivamente nos volumes n.º 5 e n.º 6 da revista da NAEA: *Art Education*. A partir destes artigos, foi-nos possível, não só comparar a formação de professores de artes visuais naqueles países, numa época diferente da nossa, os anos 60 do século XX, mas também refletir sobre esta problemática ontem e hoje.

Nesse sentido, percorremos os conteúdos divulgados nas páginas *web* das instituições responsáveis pela formação de professores de artes visuais não só na Europa, mas também na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos e até em Israel, onde encontrámos uma instituição de ensino superior expressamente vocacionada para a formação de artistas-professores (Hamisdrasha).

O nosso plano de ação então incluía os seguintes passos: pesquisar cursos de formação de professores com diferentes estruturas (dual, sequencial, integrada); comparar

os planos de estudo desses cursos; selecionar instituições que fossem representativas dos diferentes modelos de formação; realizar inquéritos a alunos dessas instituições divididos em dois grupos: recém-formados e formados há x anos; recolher dados sobre as práticas pedagógicas de ambos os grupos; comparar os resultados dos inquéritos e dos dados; identificar as convergências e divergências entre os dois grupos, o que os aproximava e o que os distinguia e, finalmente, responder à questão geral inicial: Será que a estrutura influencia a desarticulação entre formação inicial e formação pedagógica? Sim ou não? Porquê? E, se possível, ir ainda um pouco mais longe procurando, com base nos resultados, responder a uma outra questão: A estrutura influencia as práticas dos professores? Isto é, novos paradigmas de formação e, designadamente um modelo integrado que proporcionasse a articulação entre formação artística e formação pedagógica), daria origem a novas práticas educativas, possivelmente mais consentâneas com a contemporaneidade?

No entanto, depressa nos questionámos sobre a aplicação do nosso estudo, colocando em causa a sua pertinência na resolução do problema inicial: O que faríamos com tais resultados? Poderíamos nós mudar as políticas de formação de professores recentemente implementadas no nosso país? Ou será que deveríamos antes assumir um posicionamento dentro do contexto existente? De que modo, no panorama atual da formação de professores de artes visuais em Portugal, poderíamos nós colaborar para que os professores ultrapassassem o tradicional fosso entre a sua formação artística e a formação pedagógica?

Tais inquietações levaram-nos a redirecionar a investigação, preservando o problema original, mas reformulando as questões e refazendo por completo o plano da investigação. Assim, as questões que a partir de então nos moveram foram: Será possível no contexto das unidades que lecionamos no Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, concretamente em Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II promover a superação de tal fosso? Como poderemos fazê-lo? Será possível apresentar propostas de trabalho aos alunos que proporcionem uma aproximação entre conhecimento do conteúdo (adquirido previamente, durante a sua formação artística) e conhecimento educacional (em aquisição, no contexto da formação pedagógica)? Será possível contribuir para a edificação de uma identidade docente em que ambos os conhecimentos não se encontrem dissociados, mas antes pelo contrário se articulem, contribuindo para dar sentido à prática pedagógica e didática dos professores de artes visuais? De que modo podemos nós, no contexto da docência de DAP I e DAP

II, promover a aproximação entre as artes visuais e a educação, proporcionar a capacidade de contextualização das práticas educativas das artes visuais nas histórias gerais da arte e da educação e no ponto onde ambas se cruzam, a história da educação artística? De modo podemos nós ajudar os nossos alunos a situarem-se nessa história, não como sujeitos passivos, mas como sujeitos ativos, capazes de identificar paradigmas e capazes de se posicionarem quanto ao que viveram como alunos e quanto ao que desejam construir como professores? De que modo podemos nós ajudá-los na construção de uma identidade docente em que conhecimento artístico e conhecimento pedagógico não se excluam mutuamente, mas antes se complementem na edificação de um conhecimento pedagógico e didático próprio das artes visuais?

Com base nestas questões, elaborámos um plano alternativo ao primeiro, que se decompôs nos seguintes passos e que constitui efetivamente o plano que seguimos na construção da tese que ora apresentamos:

1. Pesquisa sobre o modo como foi lecionada a didática específica no nosso país.
2. Pesquisa sobre diferentes modos de lecionar a didática específica das artes visuais, em busca de um que possibilite a articulação entre conhecimento artístico e conhecimento pedagógico.
3. Criação de unidades de trabalho, no âmbito de DAP I e DAP II que proporcionem tal aproximação.
4. Criação de estratégias que beneficiem simultaneamente a formação dos alunos e a investigação: diário de aula, escrita e reflexão, estrutura dos trabalhos.
5. Recolha de dados durante um período dilatado que propicie a diversidade de resultados.
6. Seleção do tipo de trabalhos a incluir na investigação.
7. Comparação entre os trabalhos coletados.
8. Identificação das convergências e divergências entre os trabalhos. O que os aproxima? O que os distingue? Criação de grupos consoante os paradigmas identificados.
9. Seleção dos trabalhos dentro de cada grupo a ser apresentados, com base em critérios de: correspondência ao pretendido, graus de qualidade descritiva e analítica, profundidade de análise e diversidade de casos.
10. Resposta à questão geral inicial: Será que a ressignificação da didática proposta contribuiu para a superação da desarticulação entre formação inicial e formação pedagógica? Sim ou não? Como? Porquê?

Como salienta Flick (2005[2002]:48), é necessário que exista interdependência e coerência entre as questões da investigação e as estratégias e métodos utilizados para lhes dar resposta:

São igualmente necessárias ideias claras acerca da natureza dos problemas a resolver com a investigação, para garantir a justeza das decisões metodológicas: a que métodos se tem de recorrer para responder às questões? É efetivamente possível estudar com esses métodos o tema da pesquisa? A investigação qualitativa é a estratégia adequada para responder às questões colocadas?

No caso particular da nossa investigação, partimos de um problema inicial, significativo nas dimensões da nossa história pessoal, profissional e investigativa, e elaborámos um primeiro plano com base na proposição de uma solução para esse problema. O problema era algo concreto e familiar, com o qual havíamos interagido de modo explícito e como tal surgiu de uma forma bastante natural e clara para nós. Ao formularmos o primeiro plano, escolhemos o objeto da investigação, o campo em que nos íamos debruçar e os dados que iríamos recolher. No entanto, à medida que fomos avançando, começámos a questionar a validade e o interesse prático do campo que havíamos delimitado na resolução do problema. Ao apercebermo-nos disso, sentimos necessidade de repensar o objeto, reformular as questões específicas e, consequentemente, os métodos. À proposição inicial correspondiam métodos específicos. Se tivéssemos dado continuidade àquela abordagem, teríamos seguido um caminho metodológico diferente, que muito possivelmente penderia para aspetos da investigação quantitativa ou combinaria aspetos derivados quer da investigação quantitativa, quer da investigação qualitativa. Ao focarmos o nosso interesse no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais* da Universidade de Lisboa com vista à superação da desarticulação entre formação artística e formação pedagógica, tornou-se imperativa a reformulação das questões específicas, a seleção de outros métodos e estratégias de investigação e a criação de instrumentos próprios, que consubstanciassem uma recolha de dados que aferisse a resignificação proposta.

Tendo em consideração o objeto e o propósito desta tese, podemos afirmar que se enquadra, de modo coerente, numa metodologia qualitativa e é igualmente orientada a partir de uma conceção crítica de investigação. De acordo com Glória Pérez Serrano (2002[1994]), a investigação, sob a perspetiva crítica, é uma ação comprometida para alcançar a mudança. Para esta pedagoga social (2002[1994]:16), a investigação é «a construção de uma teoria, que a partir da reflexão na ação, da prática enquanto encontro

crítico, contribua para orientar a ação». É assim «uma investigação orientada para a ação, para a resolução crítica de problemas, em suma, para a “capacitação” dos sujeitos para sua própria emancipação» (Pérez Serrano, 2002[1994]:17). Esta tese enquadra-se assim num paradigma crítico de investigação, compreendida como prática intelectual e social com vista à transformação socio-educativa, que contribua para aproximar-nos de um mundo no qual o que nós queremos para os nossos filhos seja real para todas as crianças (Zeichner, 1996: 211-212). Sendo orientada por uma tal conceção, esta investigação tem como propósito contribuir para algumas mudanças no âmbito da lecionação da didática das artes visuais, no contexto atual da formação de professores, que possibilitem a ressignificação da mesma, a partir de um entendimento pós-moderno das didáticas específicas e da educação artística.

De seguida, apresentaremos e justificaremos as nossas opções metodológicas, fazendo referência aos autores que nos acompanharam ao longo do percurso de construção deste projeto. Quando começámos a pensar sobre a orientação metodológica a seguir, não só na elaboração desta tese, mas também na lecionação das unidades curriculares de Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II, ampliámos e aprofundámos o nosso conhecimento sobre o percurso de vida de alguns autores que haviam constituído referências fundadoras para nós e foi com alguma surpresa que descobrimos que parte deles estava envolvida de modo intenso e verdadeiramente comprometido na formação de professores. Alguns destes autores, não só eram investigadores, mas também professores universitários que trabalhavam em cursos de formação de professores, quer na formação inicial, quer na dinamização de projetos de formação contínua em escolas do ensino básico e secundário. Neste contexto, levavam a cabo projetos que envolviam a participação dos professores das escolas básicas e secundárias na investigação, chamando-os às universidades, estabelecendo assim relações entre o mundo académico, o mundo escolar e a própria vida. Desde modo, praticavam verdadeiramente o que teorizavam, quebrando fronteiras, aproximando mundos e dando uma coerência e um significado únicos ao trabalho que levavam a cabo em diversas esferas complementares, provando que é possível, não só na vida superior, como na terrena, teoria e prática «serem feitas uma para a outra», como as definiu Fernando Pessoa (1926).

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria. Quem não sabe

nada dum assunto, e consegue alguma coisa nele por sorte ou acaso, chama «teórico» a quem sabe mais, e, por igual acaso, consegue menos. Quem sabe, mas não sabe aplicar - isto é, quem afinal não sabe, porque não saber aplicar é uma maneira de não saber -, tem rancor a quem aplica por instinto, isto é, sem saber que realmente sabe. Mas, em ambos os casos, para o homem são de espírito e equilibrado de inteligência, há uma separação abusiva. Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra.<sup>1</sup>

## 1.2. Tronco: investigação qualitativa e orientação crítica

Para uma compreensão dos *Modelos ou Paradigmas de Análise da Realidade: [e suas] Implicações Metodológicas*, que nos permitisse escolher adequadamente o/s paradigma/s que serviriam os propósitos da nossa tese, foi fundamental a leitura do primeiro capítulo (com o mesmo nome) da obra *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*, de Glória Pérez Serrano (2002[1994]).

Como esclarece Pérez Serrano, procurar conhecer a realidade social em que vive é algo inerente ao ser humano ao longo da sua história, o que tem evoluído são as técnicas de análise da realidade, ontem muito rudimentares e hoje cada vez mais sofisticadas, em virtude do permanente desassossego que o motiva à ação de procurar compreender e modificar/melhorar o seu contexto.

Podemos perguntar-nos: O que é a análise da realidade? A análise da realidade consiste em aproximarmo-nos dela, descobri-la e conhecê-la, com o fim de melhorá-la, pois a realidade é o contexto no qual se desenvolve a vida do ser humano e tudo aquilo com qual o ser humano se relaciona. [A análise da realidade] implica saber onde se está, onde se quer chegar e como fazê-lo. [Por conseguinte], a análise da realidade implica um processo metodológico que é necessário conhecer. (Pérez Serrano, 2002[1994]:1)

Foi precisamente conscientes de onde nos encontrávamos, perante as limitações e as possibilidades da formação de professores de artes visuais no contexto pós-Bolonha, e para onde desejávamos caminhar: para uma emancipação e autoria pedagógica e didática dos potenciais professores de artes visuais, fruto da superação do tradicional fosso entre formação artística inicial e formação pedagógica dual, que começámos a questionar-nos como consegui-lo e a traçar o nosso percurso metodológico.

Apesar deste percurso não ter sido previamente delineado na totalidade, mas antes construído, sobre uma base de conhecimentos, e reconstruído ao longo do processo da

---

<sup>1</sup> Este excerto pertence a um pequeno texto que Fernando Pessoa escreveu, para a abertura da *Revista de Comércio e Contabilidade*, (4), 25 jan. 1926.

investigação, de modo colaborativo (fruto das modificações proporcionadas pela interação com o contexto dinâmico do nosso objeto), na fase inicial foi muito importante (re)conhecermos os paradigmas conceptuais com os quais se identificava o nosso estudo. Nesse sentido, a obra de Pérez Serrano supracitada foi uma contribuição valiosa. A autora alerta-nos para a necessidade de focar seriamente o «problema metodológico»:

Cada projeto ou estudo de investigação utiliza as estratégias empíricas que considera mais adequadas, segundo o modelo conceptual em que se apoia, seja implícita ou abertamente. Traçar toda uma estratégia de ação sem um modelo conceptual prévio levar-nos-ia a uma interpretação e análise posteriores dos dados um pouco duvidosa e possivelmente imprecisa. (...) O paradigma que adotamos vai condicionar os procedimentos de estudo que se seguem na investigação. É evidente que cada paradigma mantém uma conceção diferente de o que é a investigação: como investigar, o que investigar e para que serve a investigação. (Pérez Serrano, 2002[1994]:2)

Para que possamos, a partir de critérios fundamentados, optar conscientemente por um ou outro paradigma e desenhar a estratégia que melhor convenha ao projeto investigativo, a autora oferece-nos uma análise ponderada sobre os diferentes modelos conceptuais em que poderá sedimentar-se a investigação. No primeiro capítulo, distingue com clareza o *Modelo ou Paradigma Racionalista-Quantitativo* (pp. 6-9) do *Modelo ou Enfoque Naturalista ou Qualitativo* (pp. 9-15), para de seguida caracterizar o *Modelo Sociocrítico* (pp. 16-20), comparar os diferentes paradigmas (p. 21), propor a superação da dicotomia entre os paradigmas quantitativo e qualitativo (pp. 30-39) e, finalmente, defender o ecletismo e complementaridade dos métodos.

Como refere a Pérez Serrano (2002[1994]), têm prevalecido duas grandes perspetivas teóricas nas ciências sociais: o Positivismo e a Fenomenologia. A primeira tem origem nas teorias filosóficas desenvolvidas por August Comte (1844) e Emile Durkheim (1895), durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, que defendem uma explicação dos factos e causas dos fenómenos sociais independente da subjetividade dos sujeitos neles envolvidos. Para os positivistas o único conhecimento aceite como tal é o científico, que obedece a regras metodológicas únicas, devendo os factos sociais ser tratados como “coisas” que exercem influência externa sobre as pessoas. A segunda tem origem no início do século XIX, nomeadamente com o estudo de Hegel (1807), e adquiriu maior expressão depois da Segunda Guerra Mundial, sobretudo na França, na Bélgica e nos Estados Unidos. Os fenomenólogos defendem a experiência subjetiva enquanto base do conhecimento, consideram que o estudo dos fenómenos



sociais só é possível a partir da perspectiva dos sujeitos neles envolvidos, e interessam-se especialmente por compreender como é que as pessoas experienciam e interpretam a realidade, subjetivamente construída através das interações. É a partir desta segunda perspectiva que se desenvolve a metodologia qualitativa, na qual se enquadra o nosso projeto. Para Pérez Serrano (2002[1994]:5):

Dado que os positivistas e os fenomenólogos abordam diferentes tipos de problemas e procuram diferentes géneros de respostas, as suas investigações exigem metodologias diferentes. O positivista adota como modelo o tomado das ciências naturais, procura o conhecimento das causas mediante métodos que lhe permitem a análise estatística. O fenomenólogo busca a compreensão dos casos mediante métodos qualitativos que lhe proporcionem um maior nível de compreensão dos motivos e crenças subjacentes às ações das pessoas.

No quadro elaborado por Cook e Reichardt (1986:29) e citado por Pérez Serrano (2002[1994]:14-15), os autores apresentam uma comparação entre os paradigmas quantitativo e qualitativo decorrentes daquelas duas perspectivas filosóficas (positivista e fenomenológica), tendo em conta o seguinte: métodos, teorias subjacentes e objetivos, tipo de conhecimento em que assenta, relação com os dados / posicionamento do investigador, entendimento e relação com a realidade e reconhecimento.

De acordo com o paradigma quantitativo, que advém da corrente filosófica positivista, a realidade é fixa, observável, medível e quantificável. Os métodos, transpostos das ciências naturais para as sociais, assentam no modelo hipotético-dedutivo, são normalizados, e procuram, de modo rigoroso, encontrar o padrão de regularidade, com o objetivo de generalização.

Assim, apenas são considerados válidos, como objeto de investigação, os fenómenos observáveis (é o método que determina o objeto, e não o contrário), passíveis de controlo experimental, observação sistemática do comportamento, medição, análise matemática e correlação de variáveis. Ao entenderem a realidade como estática, os positivistas procuram estudá-la com rigor. Para isso, isolam-na, na tentativa de a tornar imune à subjetividade, e compartimentam-na, para melhor a poderem analisar, com vista a alcançarem um conhecimento sistemático, comprovável e comparável, medível, reproduzível e replicável, o único que consideram válido. Para isso, defendem o distanciamento, a independência e a neutralidade do investigador face ao objeto de estudo, e escolhem amostras tão abrangentes quanto possível, a partir das quais seja possível extrair resultados generalizáveis. A verificação científica dos dados e a sua

generalização são condições essenciais para o reconhecimento da eficácia e fiabilidade dos estudos quantitativos.

O paradigma qualitativo começa a ser adotado nos estudos socioeducacionais, sobretudo a partir do início do século XX, como alternativa ao paradigma quantitativo, por muitos investigadores que não se reviam nos conceitos de realidade, construção do conhecimento, papel do investigador e sua relação com o objeto de estudo, entre outros, defendidos pelos positivistas. Para os defensores do paradigma qualitativo a realidade é dinâmica, fruto das interações e interpretações dos sujeitos. Não existe pois uma realidade, mas múltiplas, de acordo com os significados a elas atribuídos pelos sujeitos, integrados social e culturalmente. Se a realidade, enquanto construção individual e coletiva, a partir da memória, das preconcepções e das projeções subjetivas, não é una, também não o devem ser as teorias e métodos utilizados na sua interpretação, assim como não é único o conhecimento gerado pelos estudos. Investigar é procurar conhecer, e conhecer não é mais do que construir uma possível interpretação da realidade. Deste modo, ao invés de afastar o investigador do objeto, a investigação qualitativa defende a sua proximidade, assim como a contribuição dos diversos sujeitos envolvidos no fenómeno a ser interpretado. Quanto mais vozes o (re)presentarem e quanto mais próximas estas estiverem dele, tanto mais válida e profunda será a sua compreensão.

Para um entendimento histórico e contemporâneo da investigação qualitativa foi-nos determinante também a leitura da obra *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (Flick, 2005,[2002]), da autoria do professor e investigador de métodos qualitativos Uwe Flick (1956-). Uwe Flick aponta como ideias centrais, orientadoras da investigação qualitativa hoje: a adequação de métodos e teorias, o reconhecimento e análise da diversidade de perspetivas dos participantes, a reflexão do próprio investigador sobre o estudo como processo de construção do conhecimento, a variedade de abordagens teóricas e métodos respetivos, a compreensão como princípio epistemológico, a reconstituição de casos como ponto de partida, a construção da realidade como base e o texto como material empírico.

#### *1.2.1. Teorias e métodos: adequação e variedade*

Na investigação qualitativa, as teorias e métodos não são definidos previamente, mas construídos à medida do objeto de estudo. É a natureza complexa e dinâmica dos objetos de investigação que vai determinar as teorias e métodos adequados à sua

compreensão. Uma vez que os campos de investigação não consistem em «situações artificiais de laboratório», mas em «interações e práticas dos sujeitos na vida quotidiana», um dos princípios da investigação qualitativa é a abertura dos métodos: estes devem ser tão abertos que se adequem à complexidade do objeto da investigação.

No que concerne à variedade, de acordo com Flick (2005[2002]:5), «a investigação qualitativa não se baseia numa conceção teórica e metodológica unitária. A sua prática e as suas análises são caracterizadas por diversas abordagens teóricas e respetivos métodos».

Tanto no que respeita ao entendimento da investigação, lugar, relevância e contribuição dos sujeitos que nela interagem, como no que respeita à conceção dos instrumentos de recolha empírica, e à reflexão crítica e construção colaborativa de significados sobre essa recolha, tomámos como referências de sustentação metodológica: as teorias da narratividade desenvolvidas, em Portugal, por Óscar Gonçalves (2000), José Ferreira-Alves (2001), Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), as abordagens autobiográficas no contexto das teorias de mudança curricular, defendidas por Ivor Goodson (1997, 2001, 2003), e a investigação colaborativa como superação da distância entre “académicos” (professores universitários investigadores) e professores (professores do ensino básico e secundário que realizam investigação), proposta por Kenneth Zeichner (1998).

### *1.2.2. Os casos: seleção e reconstituição*

Na investigação qualitativa, os casos são normalmente selecionados pelo seu valor para o objeto da investigação e não pela sua representatividade, uma vez que a generalização nas abordagens metodológicas qualitativas assume um estatuto diferente, mais orientado para a replicação dos resultados em casos idênticos ou que apresentem condições semelhantes. Para além disso, não é definido à partida o número de casos, sendo a seleção da amostra condicionada por critérios teóricos, que geralmente vão sendo redefinidos ao longo da investigação. Nos estudos qualitativos, a valorização atribuída aos contextos, confere maior complexidade aos casos, que são ampliados e analisados em profundidade, ao invés de serem reduzidos pela decomposição em variáveis, como acontece nos estudos quantitativos.

A investigação qualitativa assenta assim na «reconstituição» dos casos. São eles os pontos de partida, em torno dos quais são problematizadas, questionadas, elaboradas e/ou reelaboradas as teorias. Como já mencionámos anteriormente, esta investigação não procura demonstrar ou comprovar teorias previamente formuladas, através da

apresentação do maior número de exemplos de validação possível, mas antes reconstituir casos particulares, com o objetivo de compreendê-los profundamente e, quando muito, replicar a investigação-ação, a partir dos resultados obtidos, em casos futuros.

### *1.2.3. A compreensão como princípio epistemológico*

A compreensão é por excelência o princípio epistemológico da investigação qualitativa. (Flick, 2005[2002]:26 e Pérez, 2002:11). Reconhecendo o valor da subjetividade na construção do conhecimento, a investigação qualitativa procura compreender os fenômenos e acontecimentos a partir do seu interior (Hoph, 1985). O que procura compreender é a perspectiva de um ou mais sujeitos, o decorrer das situações sociais (conversas, discursos, processos de trabalho) e as condições sociais ou culturais significativas para a situação. Para alcançar tal compreensão, ao reconstituir os casos, a investigação qualitativa tem em consideração a realidade enquanto construção pessoal e social, valorizando as diferentes perspectivas dos sujeitos e grupos. A transposição dessa compreensão, no âmbito metodológico, depende da abordagem ou abordagens teóricas pela qual optou a investigação. Sobre esta questão esclareceremos mais à frente, nomeadamente quando abordarmos o conceito de investigação colaborativa, proposto por Kenneth Zeichner (1998) e os papéis assumidos pelo docente universitário investigador e pelos professores em formação, simultaneamente investigadores e investigados.

### *1.2.4. As perspectivas: simultaneidade, diversidade e interação*

Para que compreendêssemos a dimensão que a investigação qualitativa nos pode proporcionar através do reconhecimento da validade de perspectivas diversas e simultâneas sobre o mesmo objeto, Flick dá como exemplo as diferentes abordagens metodológicas (quantitativa e qualitativa) de estudos sobre esquizofrenia. Se uma investigação quantitativa, centrada em estudos epidemiológicos sobre esta doença mental, pode chegar à conclusão que existe uma maior ocorrência da esquizofrenia nas classes sociais mais baixas do que nas classes mais favorecidas; uma investigação qualitativa poderá colocar em causa esses resultados, reformulando o problema: «são as condições das classes sociais mais baixas que favorecem a ocorrência e a irrupção das doenças mentais ou são as pessoas com doenças mentais que se deixam resvalar para classes sociais mais baixas?» Segundo Flick (2005[2002]:6), os dados da investigação quantitativa não dizem nada sobre o que significa viver com uma doença mental (ou com uma pessoa com doença mental), «não só não clarificam o significado de doença mental (ou saúde) para aqueles a quem diz respeito, como não captam a diversidade de

perspetivas da doença, no seu contexto». Já a investigação qualitativa, ao colocar questões de carácter pessoal e subjetivo, como: «O que significa a esquizofrenia para o paciente e para os seus familiares? ou Como lidam com a doença, no contexto das suas vidas, as diferentes pessoas envolvidas?», torna possível uma compreensão mais profunda sobre o objeto.

Através deste exemplo, Flick afirma as potencialidades da investigação qualitativa ao valorizar os significados individuais e sociais do objeto que toma como ponto de partida) colocar em evidência a diversidade de perspetivas sobre ele, estudar as práticas e o saber dos intervenientes no estudo, e analisar as suas interações, descritas no contexto específico do objeto e explicadas em relação a ele. «A investigação qualitativa considera que no campo existem pontos de vista e práticas diferentes, devidas a perspetivas diferentes dos sujeitos e dos seus enquadramentos sociais. (Flick, 2005[2002]:6).

#### *1.2.5. Reflexão do investigador sobre a investigação*

Este traço é-nos particularmente sensível, uma vez que um dos problemas com o qual nos depararíamos caso optássemos por uma investigação tradicional (enquadrada num paradigma moderno de conhecimento) seria precisamente a não neutralidade do investigador. Ao sermos simultaneamente a docente de Didática das Artes Plásticas I e II e a investigadora dos processos de construção de identidade profissional dos alunos destas unidades curriculares (através das propostas aplicadas, com vista a superar o fosso entre formação artística inicial e formação pedagógica dual, e assim contribuir para um ensino das artes visuais pedagogicamente situado) estaríamos a infringir a regra da distância e neutralidade face ao objeto de estudo, imposta pelas metodologias científicas tradicionais.

Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. (Flick, 2005[2002]:6)

Naturalmente, por trás de cada teoria e definição metodológica subjaz uma conceção filosófica e uma ideologia. É frequente, segundo indicam Goetz e Lecompte (1988:15), que muitos, movidos pela corrente positivista, se obcequem pela obtenção da «verdade absoluta» e independente de toda a interpretação. Além disso, procuram eliminar toda a carga ideológica no seu afã de não contaminar os resultados. Admitem inclusivamente a existência de uma pessoa abstrata, livre e isolada do seu contexto. Mas pretender esta neutralidade revela, no fundo, uma conceção ideológica interessada. A objetividade de que falam os positivistas é totalmente

enganadora. Nem o investigador é uma simples máquina, nem as pessoas observadas são autónomas e carentes de história. Os desenhos investigativos qualitativos surgem para fazer face ao neutralismo e objetividade defendidos ao extremo pelos seguidores do paradigma quantitativo. (Pérez Serrano, 2002[1994]:34, tradução livre da autora)

A ressignificação da didática das artes visuais que propomos assenta, por um lado, na investigação no âmbito da formação de professores neste domínio, que viemos a desenvolver desde 2004, muito especialmente focada nas questões da didática curricular desde 2008; e, por outro lado, na prática pedagógica de Didática das Artes Plásticas I e II, que viemos a protagonizar, no contexto do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais*, da Universidade de Lisboa, desde o ano letivo 2009-2010. Portanto, podemos afirmar que, a ressignificação da didática das artes visuais, ora proposta, parte de uma história desta didática que já havíamos começado, enquanto investigadores, e na qual viemos a constituir-nos como sujeitos participantes, enquanto autores de uma *didática profissional* (vivida nas aulas de DAP I e DAP II) da *didática curricular* (as próprias unidades que lecionamos), da qual resultou, por sua vez, um produto do âmbito da *didática investigativa* (esta tese).

Não obstante a contaminação entre sujeitos e objetos da tese suscitada por esta situação, consideramo-la uma mais-valia, no sentido em que nos permitiu estabelecer as relações essenciais entre as três didáticas, complementares entre si. Para além disso, e salvaguardando possíveis interpretações *modernistas* da metodologia de investigação inerente a esta tese, ao assumirmos deliberadamente a nossa posição, enquanto investigadores da formação e, em especial, da didática na formação de professores de artes visuais, que passaram a ser participantes e, simultaneamente, de personagens da história da *didática curricular* das artes visuais, que nunca deixaram de ser investigadores da mesma, demarcamo-nos de quem nesta e noutras áreas tem vindo a realizar estudos centrados na sua própria prática, sem previamente ter cultivado sobre ela um olhar investigativo. Ao situarmos, quer a nossa investigação, quer a nossa prática enquanto docentes, em orientações específicas da investigação em educação e da formação de professores, isto é, ao assumirmos a nossa afinidade com determinados grupos e modos de atuar e investigar no campo em que se inscreve a nossa tese, legitimamos a nossa neutralidade, paradoxalmente a partir do reconhecimento da nossa parcialidade, num universo que acreditamos inevitavelmente parcial, uma vez que, assumidamente ou não, uma tese resulta sempre da rede de relações, que determina as fontes, o acesso e o modo de interpretação das mesmas, do sujeito que a concebe.

Neste sentido, para esta tese em particular contribuíram não só os autores que constituíram referências incontornáveis na história da didática das artes visuais em Portugal, que traçamos no primeiro capítulo, mas também os alunos, muitos dos quais já professores, que desempenharam uma dupla função na construção desta tese, enquanto autores de objetos que nela foram analisados (os trabalhos de DAP I e DAP II) e, simultaneamente, enquanto investigadores críticos desses mesmos objetos e dos objetos concebidos pelos colegas nos semestres que partilharam. Assim, se, por um lado, alguns objetos produzidos pelos alunos (as cartas, os relatos de experiência, os manifestos) constituem o conteúdo de análise desta tese, por outro lado, outros objetos (as reflexões críticas sobre cada um dos exercícios referidos e os diários de aula) resultam de perspetivas investigativas sobre os mesmos.

Para a construção desta tese foram determinantes os trabalhos realizados em Didática das Artes Visuais I e II, no *Mestrado em Ensino de Artes Visuais*, da Universidade de Lisboa, durante o período temporal acima mencionado. Entre os trabalhos analisados coletivamente pelos alunos e colaborativamente entre os alunos e a professora/autora desta tese, foram selecionados os mais significativos, considerando não só o entendimento global que fomos construindo a partir da análise de conteúdo dos mesmos ao longo dos quatro anos letivos, mas também das perspetivas, aquando a apresentação individual dos trabalhos em cada turma, expressas pelas vozes de alguns alunos nos diários de aula. É de salientar que as vozes destes alunos não expressaram uma compreensão exclusivamente empírica dos trabalhos apresentados, mas, antes pelo contrário, resultaram do cruzamento entre uma *didática profissional* própria e a *didática investigativa* proporcionada nas aulas em que se inscrevem. Por conseguinte, podemos afirmar que esta tese constitui um objeto colaborativamente construído, uma *história* elaborada a partir, não apenas de muitas *estórias*, mas também de muitas *histórias*, no sentido que Ivor Goodson (2000, 2001, 2003) lhes atribui.

No modelo de investigação qualitativa, apesar de a teoria estar igualmente presente, esta não é tão claramente “apriorística” na investigação, mas os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados. Mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas. O texto (a teoria) surge assim como *material empírico*, decorrente dos processos de reconstituição e interpretação dos casos (Flick, 2005[2002]:27). Recorrendo às quatro tendências enunciadas por Toulmin (1990) com vista a superar a disfuncionalidade das ciências modernas, a saber: o retorno à oralidade

(patente na formulação de teorias e realização de estudos centrados nas narrativas, na linguagem e na comunicação); o retorno ao particular (evidente na proposição de teorias e na realização de estudos empíricos concentrados não apenas em questões universais e abstratas, mas sobretudo na resolução de problemas particulares, que não ocorrem de um modo geral, mas em situações concretas); o retorno ao local (que encontra a sua expressão no) e o retorno ao conceito de oportunidade, Flick (2005[2002]:12-13) define a investigação qualitativa atualmente como «vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios». No caso específico desta tese, os textos constituem os trabalhos escritos decorrentes e propulsores de atividades e situações concretas no âmbito da aprendizagem da *didática curricular* das artes visuais, que constituem o material empírico da investigação.

### 1.3. Sobre as teorias da narratividade

As teorias da narratividade inscrevem-se numa perspetiva sociológica pós-moderna, e têm vindo a ser aplicadas nos campos da psicologia (psicoterapia narrativa) e da educação (formação narrativa de professores, educação de infância). Exemplos paradigmáticos da aplicação das teorias da narratividade ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos (pacientes, professores, crianças), em Portugal, são o programa de desenvolvimento narrativo destinado a professores, apresentado na obra *Educação narrativa do professor*, por José Ferreira-Alves e Óscar Gonçalves (2001), e a proposta didática de um programa de *Psicoterapia cognitiva narrativa com crianças* (2010), publicada pelo último em conjunto com Paulo Moreira.

Segundo os autores a epistemologia pós-moderna, através do abandono da representação, do abandono do controlo, de uma nova conceção do sujeito e do estabelecimento de novas relações entre a teoria e a prática, tem contribuído para a construção de uma nova conceção de professor, professor-autor.

De acordo com as teorias da narratividade, a nossa vida é constantemente construída, ou melhor, reconstruída por nós, através das histórias que contamos. E estas histórias vão sendo modificadas à medida do que nos acontece e das transformações que vamos atravessando. Ou seja, estamos sempre a reinterpretar a nossa existência, e as diferentes interpretações que lhe vamos dando dependem de nós. Os intérpretes somos nós. Os autores somos nós. Se nós estamos sempre a mudar, mesmo que ligeiramente, as interpretações que fazemos de nós mesmos e da nossa própria existência sofrem também



alterações. Aquilo que ontem interpretámos de uma maneira, hoje interpretamos de outra dando-lhe um significado diferente, e só assim é que a vida continua a fazer sentido. Nós damos-lhe o sentido que lhe falta completando-a com a nossa imaginação. E assim se estabelece a coerência entre o que fomos e que somos, que na realidade nunca é coincidente.

Transportando esta teoria para o mundo educativo, a arte de educar pode ser vista como um processo através do qual o professor-autor constrói (desconstrói-reconstrói) a sua identidade constantemente, apresentando simultaneamente a possibilidade de, através da sua ação-relação, os alunos (coautores) construírem as suas próprias narrativas, que estruturam e dão significado às suas vidas.

Esta desconstrução/construção contínua de narrativas, relacionada com as faculdades da memória (assim como do esquecimento), e da imaginação, é essencial à saúde psicológica de todos os seres humanos (e não só dos professores), que se movem nas diversas redes sociais e culturais, através da linguagem pois, é através da construção de narrativas, que estes estruturam a sua experiência, dando sentido à sua existência.

Em *Educação Narrativa do Professor* (2001), José Ferreira-Alves e Óscar Gonçalves abordam a perspetiva narrativa enquanto estratégia privilegiada no desenvolvimento pessoal dos professores e na projeção das suas práticas educativas. Traduzem, assim, um novo paradigma epistemológico da prática educacional pós-moderna, que explora e interpreta a experiência pessoal como forma de construção do conhecimento. Desenvolvem um conjunto de fundamentos e métodos para uma nova proposta de educação de professores que assentam sobretudo no seu desenvolvimento pessoal, uma vez que esse desenvolvimento reflete as mudanças que os sujeitos vão realizando e a sua apropriação de uma linguagem própria que os ajuda a observar, compreender e a transformar a experiência pessoal em conhecimento.

O Programa de Desenvolvimento Narrativo proposto pelos autores tinha como objetivo levar cada professor a ser um investigador da própria experiência, estruturando-se em cinco fases: recordação, objetivação, subjetivação, metaforização e projeção da experiência. Para além disto, como requisito para participar no programa os autores realçavam o sonho da construção de uma comunidade educativa que faça reflexão baseada na experiência. Durante as sessões os participantes deviam consciencializar-se de que a pessoa do professor é, possivelmente, o currículo que os alunos mais depressa aprendem e apreendem. Segundo os autores, cada professor deve compreender o que de pessoal existe no ensino que pratica.

A educação dos professores deve valorizar a experiência e o conhecimento pessoal resultantes da sua *práxis*. O professor deve ser o ponto de partida e de chegada de um verdadeiro processo educativo. Os conhecimentos teórico-científicos terão pouco valor se o professor não aprender a dar atenção à sua experiência construindo, a partir dela, o conhecimento educacional que é na realidade o conhecimento sobre a própria vida, iniciando assim um processo de autoria capaz de construir referências organizadoras que conduzam à transformação. (Ferreira-Alves, 2000:156-157)

#### 1.4. Sobre as abordagens autobiográficas

Como refere António Nóvoa (1992:18), «a utilização contemporânea das abordagens autobiográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. Se durante grande parte do século XX, determinada literatura científica estabelecia que o percurso evolutivo da investigação pedagógica se dividia em três fases principais: uma primeira centrada nas características inerentes ao bom professor; uma segunda no melhor método de ensino; e uma terceira na análise do ensino no contexto restrito da sala de aula (com base no paradigma processo-produto), entendendo esta sequência como um progresso; a partir de meados dos anos 80, e nomeadamente da publicação obra *O professor é uma pessoa* (1984) de Ada Abraham, os professores voltaram, progressivamente, a ocupar um lugar de destaque, como objeto de reflexão, nos debates educativos e nos projetos de investigação. Neste contexto, as histórias de vida, muitas vezes menosprezadas por demasiado subjetivas, vieram a ser cada vez mais adotadas, não só na investigação científica, mas também na formação de professores, uma vez que se reconhece que estas concorrem, a par de outras metodologias, para a construção de um novo conhecimento, que advém do cruzamento de diferentes domínios, e é potencialmente gerador de novas práticas.

#### 1.5. Histórias de vida e desenvolvimento profissional

Na obra *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives* (2001), Ivor Goodson e Pat Sikes abordam as histórias de vida sobretudo enquanto metodologia de investigação. Para os autores, as histórias de vida permitem colher e interpretar dados e produzir conhecimento com o propósito de compreendermos melhor as vidas e carreiras dos professores, as suas práticas profissionais, a educação, as escolas e as relações de ensino e aprendizagem que nelas se operam, entre outras problemáticas.

Professional work cannot and should not be divorced from the lives of professionals. (...) Life history studies have the capacity to transform the content of analyses of professional practices. Once professional practice is located within a whole-life perspective, it has the capacity to transform our accounts and our understandings. The limits of conventional research and accounts are exposed. In so doing, research accounts can be dramatically reconceptualized and transform. (...) By tailoring our professional development to a whole-life perspective, a different process can be conceptualized and undertaken. At the commonsensical level, we know professional development works only if it involves teacher development, that is personal development. And yet, in the conventional professional development strategy, the personal is usually ignored. By focusing more on the life and work of teachers, our strategies for professional development might be substantially improved. Professional development and personal development can be brought into a closer relationship and thereby work in harmony, as opposed to the more conventional model of division and denial. (Goodson & Sikes, 2001:71-72)

No entanto, não é só no domínio da investigação que as histórias de vida têm revelado potencial, sendo reconhecidas, por Goodson e Sikes, enquanto estratégia para o desenvolvimento pessoal e profissional. Com base nos estudos realizados por Abbs (1974), Grumet (1981), Woods (1985), Aspinwall (1986), Woods e Sikes (1987), Holly (1989), Bullough et al. (1991), Butt et al. (1992), Sikes e Aspinwall (1992), Pinar (1994), Bullough (1998), os autores (2001:73-74) estabelecem os seguintes potenciais benefícios das estratégias autobiográficas para o desenvolvimento profissional:

1. Benefícios que advêm de nos envolvermos na prática de autorreflexão. Examinarmos e refletirmos sobre as nossas vidas pode levar-nos a conhecemo-nos melhor, a compreendermos de onde vimos, a questionarmos a origem das crenças, valores e experiências que preservamos, e o modo como estes se desenvolveram em nós, bem como a considerarmos o impacto que o nosso passado tem no nosso presente e no nosso futuro. As histórias de vida exigem uma abordagem holística, e, por conseguinte, levam-nos a considerar a relação entre diferentes aspetos das nossas vidas, e a refletir sobre a influência e impacto que as nossas diversas identidades (sociais) podem ter umas nas outras. Uma autoconsciência desta natureza pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, e consequentemente para mudanças de perceção, atitude e prática.

2. Benefícios que advêm de reservar espaço/tempo para refletir. Ensinar é um trabalho frenético. Para além das exigências constantes dos alunos, colegas e pais,

os professores têm de lidar com mudanças (do currículo, da avaliação, da administração, da organização, etc.) impostas a nível local e/ou governamental. Dedicar algum tempo para voltar atrás e examinar o que estamos a fazer e porquê tem frequentemente consequências positivas na nossa atitude e prática.

3. Benefícios que advêm da aprendizagem sobre as escolas e o ensino escolar, a teoria e experiência vivida.

4. Benefícios terapêuticos e catárticos em tempos de crise. Os professores são frequentemente criticados – por pais, empregadores, políticos, *media* – e culpabilizados de todos os males sociais. O trabalho com histórias de vida pode contribuir para regular a tendência manipulativa dos governantes para apontar o [dedo e culpar os professores](#).

#### 1.6. Das estórias de vida às histórias de vida

No capítulo intitulado A representação dos docentes: Trazer de volta os professores, da obra *Conhecimento e Vida Profissional* (2008[2003]), Ivor Goodson fala-nos da crise da representação (caraterística dos anos 90) e da viragem narrativa, compreensíveis enquanto reação à forma tendenciosa como os professores foram apresentados em estudos educacionais anteriores: «O professor tem sido representado ao serviço dos propósitos académicos.» (2008[2003]:51)

De acordo com Goodson (2008[2003]:52), o movimento das narrativas, focado no modo como os professores se representam a si mesmos, constitui «um antídoto bem-vindo contra tantas representações inadequadas existentes nos trabalhos académicos realizados no passado e que abre novas vias para investigações e debates frutíferos». Ivor Goodson defende o argumento a favor da escuta dos professores desde o início dos anos 80 e considera que já é mais do que tempo deste ser atendido. Para o investigador, a mudança na forma de apresentar os professores deve ser levada muito sério. Contudo, alerta-nos para o facto de que, tal como todas as outras abordagens, as estórias e as narrativas tanto podem fazer-nos avançar, possibilitando novas compreensões da condição e da ação humanas, como podem fazer-nos regredir, para um entendimento mais limitado, sobretudo se se restringirem ao pessoal e ao prático. «A concentração dos métodos de pesquisa exclusivamente no pessoal e no prático constitui um ato de abdicação metodológica do direito de se falar sobre questões relativas à construção social e política.»

A partir de uma caracterização de como as histórias têm sido utilizadas nos meios de comunicação social enquanto anedotas que servem a distração e a alienação ao invés de promoverem uma atitude de compromisso social e levarem à ação, Goodson alerta-nos para a possibilidade de serem utilizadas de modo inadequado no contexto da investigação educacional.

Consciente do perigo inerente à crença de que, ao permitirmos simplesmente que os professores narrem, estamos a dar-lhes voz e capacidade de emancipação, Goodson critica a utilização abusiva que tem sido feita das histórias, que muitas das vezes contribuem mais para celebrar o presente do que para problematizar o passado e projetar conscientemente o futuro. Para o investigador (2008[2003]:57), «as histórias e as narrativas não são um bem inquestionável», sendo possível contribuírem tanto para a celebração das relações de poder existentes, como para a mudança. «A narração pode funcionar de muitas formas, incluindo a celebração de guiões de dominação: ela tanto pode reforçá-los como reescrevê-los.» Para Ivor Goodson (2008[2003]:55), a possibilidade de «reescrever o guião da vida» depende da capacidade de relacionar a história particular com o contexto histórico e social mais amplo. «As histórias não devem ser simplesmente narradas, têm de ser localizadas.» Quando isso não acontece corremos o risco de contribuírem para «silenciar, ou pelo menos marginalizar, as próprias pessoas a quem aparentam dar voz.»

Na opinião de Goodson, os investigadores educacionais que trabalham com histórias e narrativas de professores têm abraçado e celebrado os seus conteúdos, mas negligenciado os seus contextos, nada ou insuficientemente desenvolvidos. Apoiado nos estudos de Andrews (1991, 1993), Goodson (2008[2003]:57-58) identifica o individualismo ocidental como um fator determinante para a ênfase dada à versão do pessoal no entendimento e prática das narrativas na formação de professores: «muitas das histórias e narrativas de professores de que dispomos adotam esta versão do ser pessoal e do seu conhecimento, sem problematizá-la nem comentá-la». Esta ênfase dada ao pessoal mascara muitas vezes de «autonomia, independência e capacidade de se basear nos próprios recursos», «o isolamento, o estranhamento e a solidão dos professores».

Ao referirem-se nesse tom às questões sociais e práticas, tanto o investigador como o professor perdem voz no próprio momento de falar, pois a voz que foi encorajada e à qual se concedeu um espaço no domínio público, no reino do pessoal e do prático, é a voz da competência técnica, do docente isolado na sua sala de aula. (Goodson, 2008[2003]:100)

Para além de contarem as suas histórias, é importante que os professores possam relacioná-las com as de outros e enquadrá-las em contextos socialmente construídos. Se ignorarem esses contextos, os formadores de professores que utilizam as narrativas, enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, concorrem para o isolamento dos professores, ao invés da sua emancipação.

Assim, Ivor Goodson defende que as histórias devem ser entendidas como «ponto[s] de partida para o desenvolvimento de entendimentos mais completos sobre a construção social da subjetividade». (Goodson, 2008[2003]:61).

Estes autores oferecem-nos a esperança ingénua de que, se os professores aprenderam a contar e compreender a sua própria história, regressarão ao lugar central a que têm direito no domínio da planificação curricular e das reformas. E, contudo, o seu método faz de cada professor um pássaro a cantar no silêncio da noite; isolado e tristemente ignorante do facto da sua canção fazer parte da música muito mais vasta do mundo. Se cada um cantar a sua própria canção, quem o escutará? Como podemos ouvir a conversa mais global da humanidade em que está integrado, e talvez escondido, o nosso professor de História? (Cynthia Chambers, 1991:354 cit. Goodson, 2008[2003]:58)

Ao focalizar o pessoal e o prático, encorajamos histórias de professores que antecipadamente eliminam a possibilidade de se falar de outras formas, sobre outras pessoas, outros tempos e outras maneiras de ser professor. (Goodson, 2008[2003]:100)

Ivor Goodson (2008[2003]:88) distingue assim a história de vida, «reconstrução pessoal da experiência», elaborada, neste caso, pelos alunos/professores, da história de vida, que parte da história que o professor conta, mas procura proceder a uma reelaboração mais contextual e profunda da mesma, a partir da informação fornecida.

(...) a vida e as histórias estão ligadas a guiões sociais mais vastos – não são apenas produções individuais, mas também construções sociais. Devemos garantir que as histórias e práticas individuais não reduzam, seduzam e reproduzam mentalidades docentes particulares e não nos afastem de modos de entendimento mais globais. (...) Precisamos de nos deslocar das histórias para as histórias de vida, das narrativas para as genealogias do contexto, em direção a uma modalidade de trabalho que adote histórias de ação em teorias de contexto. (...) Só compreenderemos o significado das histórias e só as entenderemos enquanto construções sociais que nos permitem localizar e interrogar o mundo social em que se integram, se lidarmos com elas enquanto ponto de partida para a colaboração, como o início de um processo de aumento do conhecimento. (Goodson, 2008[2003]:62,90-91)

## 1.7. Investigação colaborativa

A investigação colaborativa é defendida por educadores e investigadores de todo o mundo, integrados numa perspetiva socio crítica da educação e da investigação, e/ou

num paradigma social-reconstruccionista da formação de professores. Entre eles encontram-se António Nóvoa, Glória Pérez Serrano, Ivor Goodson, José Ferreira-Alves e Kenneth Zeichner. Para estes educadores o conhecimento é algo que se constrói coletivamente, através das relações que estabelecemos com os outros e das interações que realizamos no nosso quotidiano, pelo que devemos reconhecer e potenciar as várias vozes que colaboram na construção do conhecimento nos vários contextos em que a ação humana decorre, e o universo académico não é exceção.

Assim, um dos temas que tem vindo a ser desenvolvido no contexto académico é o grau de participação e o estatuto que devem ser atribuídos aos diversos intervenientes nos estudos. Na verdade, há já muito tempo que os investigadores académicos recorrem ao conhecimento, não só teórico, mas também empírico, de outros, para realizarem as suas investigações.

No entanto, de acordo com Zeichner (1998) não são normalmente estabelecidos critérios, legitimados por todos, relativamente ao modo como é utilizado esse conhecimento, o que tem gerado alguma polémica e debate em torno das questões éticas dessa utilização.

José Ferreira-Alves (2000:156) defende a valorização do conhecimento pessoal dos professores, no âmbito da formação de professores: «a educação de professores tem de valorizar a experiência e o conhecimento pessoal da prática dos professores». Para o autor, o conhecimento do conteúdo será inútil, se não for relacionado com o conhecimento empírico, pessoal e profissional, do professor, pois só através desta relação é possível construir o que designa de *conhecimento educacional*, e que nós entendemos como o *conhecimento pedagógico [e didático] do conteúdo*, definido por Lee Shulman (1986).

Os conhecimentos teórico-científicos terão pouco valor se o professor não for ajudado a dar atenção à sua experiência e a construir conhecimento educacional – que é, na realidade, conhecimento sobre a própria vida, a partir dela. Isto eleva os professores a uma parceria na construção de conhecimento e não a interlocutores epistemologicamente menos dotados dos seus formadores. (Ferreira-Alves, 2000:156)

Contudo, tal como Zeichner (1998), Ferreira-Alves (2000) considera que os professores devem ser ajudados a construir o *conhecimento educacional*, contextualizando-o e relacionando com o conhecimento de outros professores, seus pares, e com o conhecimento dos investigadores universitários. Valorizar a experiência e o conhecimento pessoal dos professores não significa glorificá-lo acriticamente.

Os esforços para usar os produtos da pesquisa de professores dentro da academia não deverão ser interpretados como uma glorificação acrítica do conhecimento dos professores pois, tanto quanto na academia, pode haver bons ou maus trabalhos de professores. A glorificação acrítica seria um desrespeito à genuína contribuição que estes podem proporcionar para a melhoria tanto das práticas dos professores quanto do bem-estar social. Assim como a pesquisa acadêmica pode promover práticas que são antidemocráticas e em muitos casos moralmente repreensíveis, também pode a pesquisa de professores fortalecer e legitimar práticas que são prejudiciais aos alunos. (Zeichner, 1998:209)

Este posicionamento vai ao encontro do conceito de colaboração, na transposição das *estórias* para as *histórias* de vida, defendido por Ivor Goodson. Para o autor, esta transposição só é possível quando envolve a colaboração ativa entre professores-investigadores e investigadores universitários. Para que os professores sejam capazes de construir um conhecimento educacional, a partir do seu conhecimento pessoal, é necessário que compreendam em que contextos se situam as concepções que edificaram sobre as experiências que viveram.

Como alerta Goodson (2008[2003]:81): «Narramos frequentemente a nossa vida de acordo com um guião prévio, escrito noutro lugar, por outras pessoas e com outros propósitos.» Para que os professores sejam verdadeiramente autores das suas próprias vidas, é preciso que tenham consciência de onde provêm as histórias que contam, o que representam e quem representam, o que defendem e porque o defendem, quais são os seus propósitos e que efeitos têm sobre as suas práticas. Só esta passagem, de uma reflexão descritiva e superficial sobre a realidade, para uma reflexão consciente e crítica, possibilita a verdadeira emancipação dos professores.

Encarada desta forma, a utilização de histórias nos estudos educacionais necessita de se integrar num projeto de reapropriação mais global. Não basta dizer que queremos “escutar as pessoas”, “captar as suas vozes”, “deixá-las contar a sua história”. Exige-se uma colaboração muito mais ativa. (...) No caso dos [professores], isto ocorrerá, por vezes, em associação com educadores localizados [nas universidades].

No capítulo intitulado Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador académico, Zeichner (1998:207-236) problematiza questões de poder, privilégio, voz e estatuto na investigação em educação, e defende a urgência de eliminar a separação, a seu ver incoerente e contraproducente, entre o mundo dos «professores-pesquisadores» (professores do ensino básico e secundário que realizam investigação) e



o mundo dos «investigadores académicos» (investigadores universitários). Kenneth Zeichner, apoiado em estudos de autores diversos (Mitchel, 1985; Cookson, 1987; Gurney, 1989; Doig, 1994), nos quais se conclui que a maioria professores não procura a investigação educacional para enformar e melhorar as suas práticas, sublinha que «muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos académicos é irrelevante para suas vidas nas escolas; do mesmo modo que muitos académicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos» (Zeichner, 1998:207).

De acordo com um estudo de Noffke (1994), citado por Kenneth Zeichner (1998:208), a maioria dos investigadores universitários, que faz parte do movimento internacional que defende os professores enquanto pesquisadores, «reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos». A comprová-lo, Zeichner refere que é raro encontrar citações provenientes do conhecimento produzido pelos «professores-pesquisadores» em artigos de «pesquisadores-académicos», do mesmo modo que é raro os «professores-pesquisadores» serem convidados como conferencistas em congressos sobre investigação educacional, ou o conhecimento por eles criado ser aplicado em cursos de formação de professores, isto apesar de esse conhecimento estar disponível e ser de fácil acesso em muitos lugares. Para Zeichner:

A questão não é interrogar se a pesquisa acadêmica tem ou não influenciado o pensamento e a prática nas escolas, ou, se a pesquisa dos professores tem influenciado o pensamento e a prática na academia. É fácil encontrar exemplos específicos para os dois casos. (...) Minha questão é que ambos, professores e académicos, percebem suas perguntas de investigação como irrelevantes, apesar de alguns exemplos isolados em que pesquisas de académicos e de professores ultrapassaram a linha que as divide. Na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores. (Zeichner, 1998:207)

Ivor Goodson (2008[2003]) alerta-nos para a necessidade de definir os papéis dos professores que colaboram nas pesquisas educacionais, através das histórias que contam, e dos investigadores das histórias de vida. Segundo o autor (2008[2003]:59), é preciso dar voz à consciência tanto daquele que fala (o professor), quanto ao construtor (normalmente, o investigador).

Na transição das *estórias* para as *histórias* de vida, Goodson (2008[2003]:45) sublinha a necessidade de colaboração de ambos, com vista a uma interpretação dos dados

e a uma construção do conhecimento educacional partilhadas. Tal como Zeichner (1998), Goodson (2008[2003]) defende o reconhecimento da capacidade de os professores serem autores de um conhecimento que advém não só das suas histórias pessoais, na e sobre a prática (que constituem pontos de partida), mas que também é fruto de uma colaboração ativa com os investigadores universitários, que lhes possibilita uma contextualização e um posicionamento crítico face a essas *estórias*. Ivor Goodson acredita que os professores devem ser não só contadores das suas *estórias*, mas também construtores das suas *histórias*, em estreita colaboração com os investigadores universitários. De acordo com o autor, só assim os professores poderão emancipar-se e ser autores de um conhecimento educacional que lhes é próprio, e cujo reconhecimento defende.

Zeichner (1998) corrobora esta perspetiva, advogando que o conhecimento dos professores deve ser tão legitimado e valorizado socialmente como o conhecimento produzidos pelos investigadores. Como refere Zeichner (1998), apoiado em Elliott (1991), os professores entendem «a teoria educacional como aquilo que outros, com mais *status* e prestígio na hierarquia académica, têm a lhes dizer sobre seus trabalhos».

No entendimento de Goodson (2008[2003]:47), só uma perspetiva mais ampla «poderá permitir aos professores assumirem mais autoridade e controlo no âmbito da investigação colaborativa». Para Goodson (2008[2003]:59), «a consciência é construída, mais do que produzida, autonomamente». Consequentemente, é o ato de construção, isto é de interpretação e significação das suas histórias num contexto mais dilatado, que possibilitará aos professores a consciência necessária à capacidade de criação de conhecimento educacional e, numa perspetiva mais alargada, à capacidade de reconceptualização e reconstrução das suas vidas.

Este entendimento relaciona-se com o conceito de *conscientização* de Paulo Freire (1979:15): «A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.»

Para António Nóvoa (2001), numa entrevista intitulada *O professor pesquisador e reflexivo*, concedida à TVEscola Brasil, a 13 de setembro, os professores devem ultrapassar o tradicional isolamento e procurar desenvolver modos de reflexão colaborativos, nos quais efetivem o ato de reflexão (a construção de histórias a partir da sua interpretação e significação das histórias que contam, segundo Goodson), em conjunto com os seus pares. Para Nóvoa, mais do que difundir um discurso, tantas vezes oco, sobre a importância da reflexividade na formação de professores, é necessário criar condições

para que os professores possam refletir coletivamente. Nóvoa (2001), tal como Zeichner (2008), reconhece a atual ambiguidade do conceito de reflexão, utilizado por correntes tão diversas como a racionalista-comportamental e a social-reconstrucionista, para alcançar propósitos tão diferentes e, por vezes até, antagónicos. Ao considerar o conceito de professor reflexivo, hoje em dia dominante na formação de professores, «um bocadinho retórico», o educador questiona-nos, num tom provocatório: «como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos?» E defende que o que é necessário é identificar essas práticas de reflexão, «que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem», e criar condições de trabalho e de formação, para que elas possam desenvolver-se:

Tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (Nóvoa, 2001)

### 1.8. A construção dos instrumentos de formação/investigação

De acordo com os estudos realizados por Ivor Goodson (2000, 2001, 2003), a vida e a prática profissional dos professores são indissociáveis. Assente neste princípio, defendemos, tal como o autor (2008[2003]:110), uma reconceptualização dos modelos de formação de professores em que nos desloquemos «do professor-enquanto-prático para o professor-enquanto-pessoa, como ponto de partida dessa formação».

Cientes, como Goodson (2008[2003]:108), de que «as nossas origens e as nossas experiências de vida são ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal», e de que a construção da identidade profissional dos nossos alunos, enquanto professores ou futuros professores, só é possível a partir da sua identidade pessoal, as propostas de trabalho que criámos partiram sempre de relatos das suas vidas (conhecimento empírico), para posteriormente serem analisadas, refletidas e criticadas, deslocando-nos gradualmente das *estórias de vida* para as *histórias de vida*.

Como adverte Goodson (2008[2003]:80), «as histórias precisam de ser interrogadas de perto e analisadas no seu contexto social», uma vez quase sempre

«transportam mensagens dominantes e constituem elas próprias agências de dominação». Na transposição das *estórias de vida* para as *histórias de vida* é determinante a colaboração entre quem oferece as suas estórias (no caso do nosso estudo, os alunos-professores) e a quem orienta a investigação (a docente-investigadora).

Qualquer movimento que vise ajudar as pessoas – e os professores em particular – a reapropriarem-se das experiências que viveram individualmente, apresentando-as sob a forma de estórias, necessita de assentar numa colaboração ativa. No caso dos [professores], isto ocorrerá, por vezes, em associação com educadores localizados [nas universidades]. (Goodson, 2008[2003]:81)

Para lá da motivação investigativa (saber se e como era possível promover a superação do fosso entre a formação artística inicial e a formação pedagógica dual dos professores de artes visuais, com vista à sua autoria), que foi ao encontro das necessidades de *quem oferece as suas estórias*, esta colaboração defendeu em primeiro lugar o desenvolvimento do conhecimento pessoal e profissional dos alunos (já ou futuros professores), como via para a construção da sua identidade, e enfim capacidade de autoria na construção de um conhecimento educacional específico e pessoal, que servisse como fundamento das suas propostas didáticas futuras. Ser autor significa ser capaz de criar (e só se pode criar a partir do que se conhece) propostas com uma composição diferente da tradicional, significa relacionar, articulando os mesmos ou diferentes elementos na construção de uma outra forma. No caso concreto da autoria dos nossos alunos, essa só se tornaria possível a partir do momento em que fossem capazes não só de descrever as suas estórias, as suas experiências (nos domínios da arte e da educação em geral, e da educação artística e da educação das artes visuais em particular), mas também de analisá-las e ser críticos em relação a elas, saber situá-las e situar-se no contexto histórico, social e político da educação das artes visuais.

A grande virtude das estórias está no facto de elas particularizarem e tornarem concretas as nossas experiências. Contudo, isto deveria ser o ponto de partida dos nossos estudos sociais e educacionais. As estórias podem conduzir-nos a um terreno social rico, a entendimentos sobre a natureza socialmente construída das nossas experiências. (Goodson, 2008[2003]: 60-61)

O perigo da focalização no conhecimento pessoal e prático é ela poder quebrar as ligações com o saber teórico e contextual. (...) Estreitar o enfoque na prática tal como é definida, é transformar o ponto de incidência da pesquisa numa vítima das circunstâncias históricas, particularmente de determinadas forças políticas. (...) Produzir-se-á uma pesquisa muito mais autónoma e crítica se a comunidade de investigação insistir numa abordagem mais ampla e mais contextual. (Goodson, 2008[2003]:97-98)

Para tal, no contexto desta tese, foram relevantes, por um lado, os conteúdos abordados em DAP I e DAP II, que consistem no que Isabel Alarcão (1997) designa de *didática investigativa* e, por outro lado as competências desenvolvidas pelos alunos através da participação nas atividades propostas. A seleção dos conteúdos e a promoção das condições propícias ao desenvolvimento daquelas competências foram da responsabilidade da docente-investigadora, abrangendo obras que traduzem diferentes perspetivas sobre o ensino-aprendizagem das artes visuais, tendo sempre em consideração o respeito pela liberdade de construção da identidade por parte dos alunos-professores.

Assim, entre a teoria educacional sobre a didática das artes visuais (*didática investigativa*) que propiciou a contextualização e compreensão das experiências dos alunos (as *estórias* reveladoras da *didática empírica*, nalguns casos *profissional*), destacamos os estudos que visam um entendimento histórico e social do ensino-aprendizagem das artes visuais, como os produzidos por Arthur Efland (1979, 1995), que serviram de base para análise dos relatos e de ponto de partida para o começo da tomada de posição dos alunos como professores de artes visuais, toda a bibliografia que compõe a *didática investigativa* das artes visuais ao longo do século XX e princípios do século XXI em Portugal (apresentada no próximo capítulo desta tese) e uma série de obras nos campos da educação, das artes visuais e da educação artística que foram abordadas em DAP II no âmbito da conceção dos manifestos (sendo também citadas no último capítulo desta tese).

Para além da bibliografia específica abordada, comentada e discutida nas aulas de DAP I e DAP II, foram utilizadas outras referências e recursos, como a visualização de conferências, realizadas no âmbito de congressos na área da educação artística, a encenação de performances videogravadas e ainda a participação no grupo Didática das Artes Visuais, criado na plataforma *Facebook* especialmente no sentido de aproximar as estórias da história.

À conceção dos instrumentos de trabalho utilizados em DAP I e DAP II, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-professores em formação, subjaz um entendimento pós-moderno de conhecimento, assim como do papel da didática curricular e dos lugares que os sujeitos intervenientes ocupam neste processo.

Integrados numa perspetiva construtivista, cada um dos instrumentos desenhados para DAP I e DAP II vai beber de fontes específicas que o fundamentam e o constroem. Uma característica comum a todos é a sua estrutura. Todas as propostas de trabalho partem de algo concreto (uma carta, um relato, um mapa visual...) construído pelos

alunos com base no seu conhecimento empírico (o conhecimento oriundo das suas experiências escolares, enquanto alunos e/ou professores), que é apresentado, partilhado e discutido entre os seus pares, para depois ser alvo de uma reflexão mais profunda, com base no conhecimento investigativo. Assim se estabelece a ponte entre conhecimento empírico dos alunos-professores (didática pessoal e profissional) e didática investigativa.

A investigação que ora se apresenta incide sobre uma amostra da população constituída pelos alunos que frequentaram e concluíram Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II, unidades curriculares respetivamente do 2.º e do 3.º semestres do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais*, da Universidade de Lisboa, durante cinco anos letivos consecutivos, mais concretamente entre o 2.º semestre de 2009-2010 e o 1.º semestre de 2013-2014.

No âmbito da lecionação de DAP I e DAP II, desenhámos diversos trabalhos, que funcionaram simultaneamente como instrumentos de formação para os alunos e como instrumentos de recolha de dados para nós enquanto investigadores. Uma vez que era nosso objetivo proporcionar uma aproximação entre *didática profissional* e *didática investigativa*, todos os trabalhos apresentam uma estrutura comum: partem da experiência dos alunos (isto é, da *didática profissional* dos seus professores e da sua própria *didática profissional*, com maior ou menor grau de maturação) e são posteriormente analisados, de modo contextual e crítico, com base na investigação em didática das artes visuais (*didática investigativa*). Entre estes trabalhos, seleccionámos para o presente estudo as *relatos de experiência* e os *manifestos pedagógicos*.

O motivo pelo qual seleccionámos estes trabalhos em particular prende-se com a compreensão que a partir deles é possível do modo como os alunos de DAP I e DAP II aprenderam as artes visuais durante os seus percursos escolares (nomeadamente no 3.º ciclo do ensino básico, no ensino secundário e no ensino superior, ciclos de ensino a que reportam os *relatos enquanto alunos*); e do modo como os mesmos alunos as ensinam ou pretendem vir a ensinar (algo que se evidencia a partir dos *relatos enquanto professores* e dos *manifestos pedagógicos*).

Para além disso, recorreremos ainda aos *diários de aula* dos alunos e ao primeiro trabalho a ser realizado pelos alunos em DAP I, a *carta a um professor/a*, que utilizámos com outro fim. Os diários de aula e 10 das 70 *cartas a professores* recolhidas e analisadas ao longo dos quatro anos letivos, permitiram caraterizar a lecionação de DAP I no capítulo dedicado à apresentação da resignificação da didática das artes visuais proposta por nós. Alguns destas cartas, funcionaram ainda como um complemento à descrição do modo

como os estudantes/professores em formação aprenderam as artes visuais enquanto alunos sobretudo do ensino secundário, mas também do ensino superior, aquando da reconstituição e interpretação dos *relatos de experiência* nos capítulos seguintes.

Nos três primeiros semestres de lecionação de DAP I em estudo (2.º semestre de 2009-2010, 2.º semestre de 2010-2011 e 2.º semestre de 2011-2012), foi requerido a cada aluno que realizasse dois relatos de experiência no âmbito do ensino-aprendizagem das artes visuais: um deles sobre um trabalho/projeto desenvolvido no ensino superior e o outro sobre uma unidade realizada no ensino secundário ou no 3.º ciclo do ensino básico. Perante esta opção, a grande maioria dos alunos das primeiras três turmas em análise (18/20 na primeira turma, 13/17 na segunda turma e 15/15 na terceira turma) desenvolveu relatos sobre trabalhos realizadas no ensino secundário. No último semestre de lecionação de DAP I em estudo (2.º semestre de 2012-2013), propusemos aos alunos que realizassem apenas um relato de experiência de um trabalho/projeto realizado no ensino secundário ou no ensino superior. Perante esta opção, a maioria dos alunos (14/17), escolheu relatar trabalhos realizados no ensino superior, o que foi revelador de uma tendência dos alunos para escolher trabalhos desenvolvidos no ciclo de formação que haviam frequentado mais recentemente, possivelmente por constituírem memórias mais próximas e pela maior facilidade de acesso e documentação dos mesmos.

Por conseguinte, o número de relatos de experiência recolhidos varia consoante o ciclo de estudos (3.º ciclo do ensino básico, ensino secundário e ensino superior) dos trabalhos sobre os quais incidem, tendo sido coletados apenas 6 relativos a trabalhos do 3.º ciclo do ensino básico, 49 relativos a trabalhos do ensino secundário e 67 relativos a trabalhos do ensino superior. O reduzido número de relatos sobre unidades desenvolvidas enquanto alunos do 3.º ciclo do ensino básico levou a que, após a distribuição inicial destes relatos por ciclos de estudo, excluíssemos aqueles 6 relatos do estudo que conduzimos posteriormente, dividindo os relatos por categorias, consoante o paradigma da educação artística (Efland, 1979, 1995) a que haviam sido associados pelos alunos aquando da análise dos mesmos.

Os manifestos pedagógicos foram apenas concebidos a partir do segundo ano lecionação de DAP I, não tendo sido realizados pela primeira turma que acompanhámos. Para além disso, os manifestos foram realizados em DAP I pela segunda e pela terceira turma que acompanhámos (respetivamente no 2.º semestre de 2010-2011 e no 2.º semestre de 2011-2012), e transpostos para DAP II no ano seguinte, resultando os últimos manifestos do trabalho desenvolvido pelos alunos inscritos no 1.º semestre de 2013-2014.

Ao todo, entre o final do 2.º semestre de 2010-2011 e o final do 1.º semestre de 2013-2014, foram concebidos 51 manifestos pelos alunos das três turmas, dos quais foram selecionados 21, para reconstituição e análise no último capítulo desta tese.

A seleção, quer dos relatos de experiência, quer dos manifestos pedagógicos, assentou na possibilidade de apresentação da diversidade de experiências vividas e de perspectivas construídas pelos alunos de DAP I e de DAP II relativamente ao ensino-aprendizagem das artes visuais. É de salientar ainda que a diversidade que procurámos evidenciar, ao distinguir, quer os relatos, quer os manifestos, consoante as perspectivas da educação artística em que assentam, foi construída a partir das relações de convergência e de divergência que encontrámos nos mesmos, que nos levaram a agrupar alguns, tornando explícitas as suas semelhanças, por oposição a outros. A interpretação dos dados, cuja seleção assentou no princípio da diversidade, foi construída assim a partir da aproximação, do distanciamento e do reconhecimento das zonas de interseção entre os múltiplos relatos de experiência e manifestos pedagógicos apresentados e, finalmente, procurou estabelecer relações entre as conclusões que emergiram de ambos.



## 2. Para uma história da didática curricular das artes visuais em Portugal

---

Neste capítulo enfatizamos os aspetos inerentes à *didática curricular* na história da formação de professores de artes visuais em Portugal, interrelacionando-os com acontecimentos do âmbito das outras dimensões da didática definidas por Isabel Alarcão (1997:160-162): *didática investigativa* e *didática profissional*.

O ensino formal das didáticas específicas, particularmente tardio na formação de professores de artes visuais, é um desenvolvimento recente na história da formação de professores, não só desta, mas de outras áreas do conhecimento, no nosso país (Isabel Alarcão, 1997, 2010; João Pedro da Ponte, 1999, 2000, 2008). Porém, entendemos que os conteúdos e as competências inerentes ao que designamos hoje *didática curricular* das artes visuais fizeram parte, ainda que de modo implícito, não só da história da formação dos professores, mas sobretudo da história da educação formal e não formal das artes visuais no nosso país, muito antes de esta ser instituída enquanto disciplina em cursos de formação de professores, nos anos 80 do século XX. É, deste modo, possível traçar uma perspetiva histórico-epistemológica que antecede e corrobora para a constituição da didática das artes visuais, como *didática curricular*, a partir de enquadramentos proporcionados por uma *didática investigativa*, construída sobretudo ao longo da história da educação formal e não formal das artes visuais, e por uma *didática profissional*, que existe desde que o ser humano se relaciona, ensina e aprende as artes visuais, estando naturalmente presente, quer na história da educação, quer na história da formação de professores, desta área específica, no nosso país.

Assim, num primeiro momento, recorreremos às histórias mais gerais, da formação de professores e do ensino-aprendizagem das artes visuais, para delas extrairmos o conhecimento e os exemplos associados a uma prática informal do ensino da didática específica das artes visuais, até à sua constituição como unidade curricular integrada em cursos de formação de professores.

Num segundo momento, construímos a história do ensino formal da didática na formação de professores de artes visuais no nosso país, destacando dois enquadramentos: 1) a constituição e o desenvolvimento da didática das artes visuais no contexto dos cursos para professores do ensino básico variante Educação Visual e Trabalhos Manuais (mais tarde Educação Visual e Tecnológica) no ensino superior politécnico (a partir do ano letivo de 1986-1987, na sequência do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro); 2) a constituição da didática das artes visuais no ensino universitário (a partir do ano letivo

de 1989-1990, na sequência do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro), com ênfase para os percursos desenvolvidos por Elisabete Oliveira (1942-), na Universidade de Lisboa, entre 1989 e 2006; por Elvira Leite (1936-), na Universidade do Porto, entre 1989 e 2003; e por Leonardo Charréu (1964-), na Universidade de Évora, entre 1997 e 2013.

Finalmente, num terceiro momento, contextualizamos o ensino da didática das artes visuais no âmbito da formação de professores após a reforma de Bolonha que, por um lado, contribuiu para a normalização do ciclo de estudos requerido para a docência das artes visuais no ensino básico e secundário, mas, por outro lado, promoveu a proliferação por todo o país, quer na rede de ensino público, quer na de ensino privado, de uma série de mestrados em ensino, de qualidade desigual.

Para além disso, e para terminar, procuraremos sintetizar os movimentos (criação de centros de investigação, conferências, encontros e publicações), que têm configurado o panorama da investigação em educação artística no nosso país, nestes últimos anos, contribuindo indireta ou diretamente para a produção de discursos teóricos em torno da *didática* das artes visuais (*didática investigativa*) e para a problematização das práticas educativas que lhes são correspondentes (*didática profissional*).

## 2.1. A aprendizagem tradicional-artesanal da didática

No nosso país, a formação pedagógica dos professores do então designado ensino secundário, hoje correspondente aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário, teve início em 1902. Até aí, o que acontecia era apenas uma aprendizagem *mimética* da profissão, semelhante àquela experimentada por um simples aspirante a tecelão ou sapateiro, tal como era comum nas oficinas dos pintores e dos escultores, antes e após a criação das Academias (1836) e das Escolas de Belas-Artes (1881), de acordo com Araújo (2002:366).

Nessa época, o ensino restringia-se à cópia e, do mesmo modo que aos alunos era exigida a reprodução das matérias, aos futuros professores apenas era requerida a prova de possuírem os conhecimentos científicos necessários para as lecionarem. Por conseguinte, ao magistério do Desenho, e dada a proximidade desta disciplina, no início da sua leção, com a Geometria, acediam tanto aqueles que eram formados pelas Academias, mais tarde Escolas de Belas-Artes, como profissionais oriundos não necessariamente da esfera artística, mas de outras, desde que estas integrassem os conteúdos da Geometria nos seus planos de estudos.

Num tempo em que os conteúdos e os modos de ensiná-los eram tidos como verdades objetivas, absolutas e imutáveis, ambos, posteriormente, na prática, aprendiam a ensinar o Desenho através da observação e imitação dos mestres. O ensino da didática específica processava-se, assim, de modo implícito, na relação, por vezes muda, entre mestre e aprendiz, entre o professor experiente, que faz, e o professor inexperiente, que observa e procura praticar de acordo com.

Esta relação assemelha-se à descrita no artigo “The artist-as-teacher” (Robert Lowe, 1958), um dos textos analisados pelos alunos em Didática das Artes Plásticas II. Neste artigo, Lowe recorre a uma *estória* da literatura chinesa, na qual o aprendiz interioriza a filosofia do mestre a partir da observação e da vivência das suas rotinas diárias. Desta *estória* destacamos, por um lado, a aprendizagem na ação, o que nos remete para uma didática semelhante à preconizada por John Dewey (1934) e, por outro lado, a subvalorização da comunicação verbal no ato de aprendizagem. Ao distanciar-se assumidamente de um paradigma educativo académico, esta perspetiva despreza uma didática assente na reprodução pelo aluno dos saberes teóricos transmitidos pelo professor. No entanto, ao valorizar a interiorização por parte do aluno das práticas do professor por ele observadas, não deixa de defender uma formação de carácter *mimético*, diferenciando-se dos paradigmas académicos e comportamentais, apenas pelo seu enfoque. Nesta relação, são as práticas, e não as teorias, a ser alvo de imitação. Porém, a aprendizagem realiza-se pelo mesmo processo: o de reprodução.

A didática das artes visuais, não só durante o período que antecede a institucionalização da formação de professores no nosso país, mas também no início da mesma, caracteriza-se por uma aprendizagem de natureza *tradicional-artesanal*, assente numa relação professor-aluno idêntica à proposta por Lowe. Do mesmo modo que, no âmbito do ensino artístico, aprendia-se a fazer, fazendo, no âmbito da formação de professores, aprendia-se a ensinar, ensinando.

#### *2.1.1. A aprendizagem da didática no Curso de Habilitação para o Magistério Secundário de Matemáticas, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho*

O *Curso de Habilitação para o Magistério Secundário de Matemáticas, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho* (1902-1915), constitui a primeira modalidade de formação pela qual se habilitavam professores de Desenho e, simultaneamente, de Matemáticas, Ciências Físico-Químicas e Histórico-Naturais.

Generalista, assente num modelo de organização da formação sequencial, este curso era composto por um primeiro ciclo, de *Preparação Científica*, de três anos, realizado na Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa ou na Academia Politécnica do Porto, e um segundo ciclo, de *Preparação Pedagógica*, de um ano, integrado no Curso Superior de Letras de Lisboa.

A componente de *Preparação Pedagógica* deste curso teve início no ano letivo de 1905-1906 (após os primeiros três anos de preparação científica do curso, que decorreram de 1902-1903 a 1904-1905) e as disciplinas que a integraram surgiram na sequência daquelas que, entre 1890-91 e 1894-95, haviam sido introduzidas no *Curso Livre de Psicologia e Ciências da Educação* (que integrava o plano de estudos do Curso Superior de Letras de Lisboa), continuando a ser ministradas naquele curso.

A *preparação pedagógica* era exclusivamente teórica e o leque de disciplinas que a compunham bastante reduzido, sendo apenas lecionadas três, previamente desenvolvidas nas Faculdades de Letras e, por isso, suscetíveis de adaptação: *Psicologia e Lógica*, *Pedagogia do Ensino Secundário* e *História da Pedagogia e em especial da metodologia do ensino secundário a partir do século XVI em diante*. A primeira, deriva do estudo da Filosofia, que incluía a Psicologia e a Lógica, e as outras duas do estudo da Pedagogia que incluía os seguintes conteúdos, de acordo com o artigo 5.º do Decreto n.º 5, de 24 de dezembro de 1901, citado por Ferreira Gomes (1995:85).

As bases psicológicas e morais da educação e do ensino: a educação moral e, em particular, a disciplina escolar e as relações da escola com a família, as matérias do ensino secundário e as condições que legitimam a sua inclusão nos planos deste ensino; o valor material ou de conteúdo, o valor formal e o valor educativo moral das diferentes disciplinas; os diversos tipos de planos; os preceitos fundamentais que presidam à distribuição das disciplinas por anos, classes ou cursos, aos horários, à ordem sucessiva do ensino diário e aos exames; a metodologia do ensino secundário de cada disciplina; as formas de ensino; as regras de preparação das lições de classe; a concentração; o trabalho intelectual na aula e no domicílio; a legislação portuguesa acerca do ensino secundário e o estudo comparado das legislações mais adiantadas sobre este ensino são sempre objeto de estudo na cadeira de Pedagogia.

É de destacar a *História da Pedagogia e em especial da metodologia do ensino secundário a partir do século XVI em diante* por constituir a primeira disciplina na formação de professores do ensino secundário, em Portugal, a integrar conteúdos inerentes à didática, ainda que geral, nos seus planos de estudo.

Esta seria uma primeira versão da *didática curricular*, entendida numa perspetiva normativa e prescritiva, como denuncia a sua designação: «metodologia do ensino», curiosamente a mesma geralmente utilizada para nomear as didáticas específicas quando estas surgiram nos cursos de formação bivalente de professores, das Escolas Superiores de Educação, nos anos 80 do século XX.

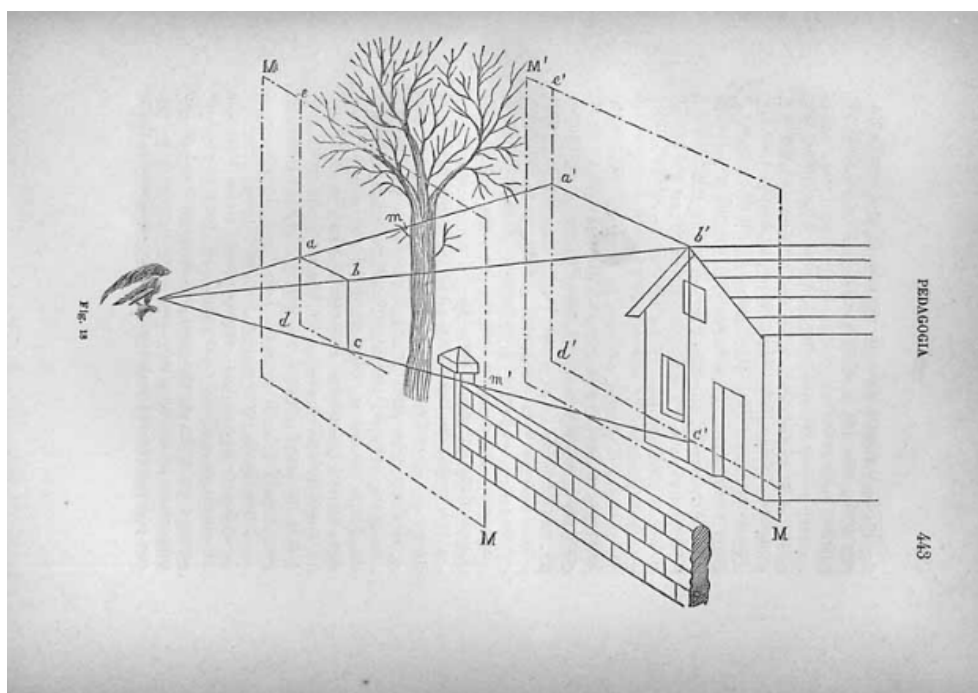


Fig. 1 Reprodução da Fig. 15 do IV Capítulo: O Desenho, da IV Parte: “Educação tecnológica e estética”, do IV tomo da obra *Princípios da Pedagogia*, da autoria de José Augusto Coelho (1893:443)

A didática curricular surge, assim, no *Curso de Habilitação para o Magistério Secundário de Matemáticas, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho* (1902-1915), como um ramo do conhecimento da pedagogia, sendo os seus conteúdos (a metodologia do ensino secundário de cada disciplina, as formas de ensino, as regras de preparação das lições de classe), integrados na disciplina de *História da Pedagogia*.

No entanto, no que concerne à *didática investigativa*, integrada na produção de conhecimento no âmbito da pedagogia científica, encontramos já nessa época alguma especificidade em capítulos como “O Desenho”, o quarto, da IV parte, intitulada “Educação tecnológica e estética”, do IV tomo da obra *Princípios da Pedagogia* (1893:421-448), da autoria de José Augusto Coelho (1850-1925).

Para eles o investimento prioritário do ensino do desenho devia realizar-se na instrução primária e na sua vertente mais prática. Foi neste sentido que Bordalo Pinheiro, diretor da Escola Normal, apresentou em 1908 ao 1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular uma tese sobre “Ensino prático, nas escolas primárias e populares, acomodado à indústria”. Este autor, fazendo justiça ao seu currículo profissional, consideraria que a formação de professores se devia orientar para os aspetos técnicos do desenho com o objectivo da elevação profissional dos operários. No artigo que Cláudia Castelo realizou para o Dicionário de Educadores Portugueses, esta historiadora sublinhava o percurso profissional de Tomás Bordalo Pinheiro anterior à docência. Diz então que se registava o exercício do “cargo de desenhador na Fundação de Canhões (1880-1890) e na casa inglesa Baerlein (1885-1893). Introduz, em Portugal, em 1892, as indústrias dos alfinetes de ferro e latão, ganchos para o cabelo e barbas de espartilhos, e monta, em 1902, uma oficina de gravura química litográfica” (2003:1093). (Penim, 2012a:115)

### *2.1.2. A aprendizagem da didática no Curso de Habilitação a Professores de Desenho dos Liceus*

A segunda modalidade de formação corresponde ao *Curso de Habilitação a Professores de Desenho dos Liceus nas Escolas Normais Superiores* (1915-1930), integrado no curso de habilitação ao magistério liceal. As Escolas Normais Superiores, criadas em 1911, só começaram a funcionar no ano letivo de 1915-16. Nestas Escolas foi desenvolvido um modelo de formação de professores no qual a formação pedagógica passou a dois anos: um de preparação pedagógica, mais completa que a anterior, e um outro de iniciação à prática pedagógica, o que representa uma novidade, dado que esta componente era algo que não existira, oficialmente, até então, e que, potencialmente, permitiria alguma especificidade na aprendizagem de métodos de ensino.

O avanço deste período reside também nas precedências. Pressupondo alguma preparação artística como condição necessária a estes professores, para a matrícula neste curso eram exigidas certidões de aprovação nos exames de Desenho e Modelação de Ornato, de Desenho de Figura (do relevo) e de Desenho de Figura (estátua e modelo vivo), realizados nas Escolas de Belas-Artes; para além dos exames de Matemáticas Gerais (noções de análise, de geometria analítica e trigonometria esférica) e de Geometria Descritiva e Estereotomia, realizados nas Faculdades de Ciências; e dos exames de História da Civilização e de Estética e História de Arte, realizados nas Faculdades de Letras.

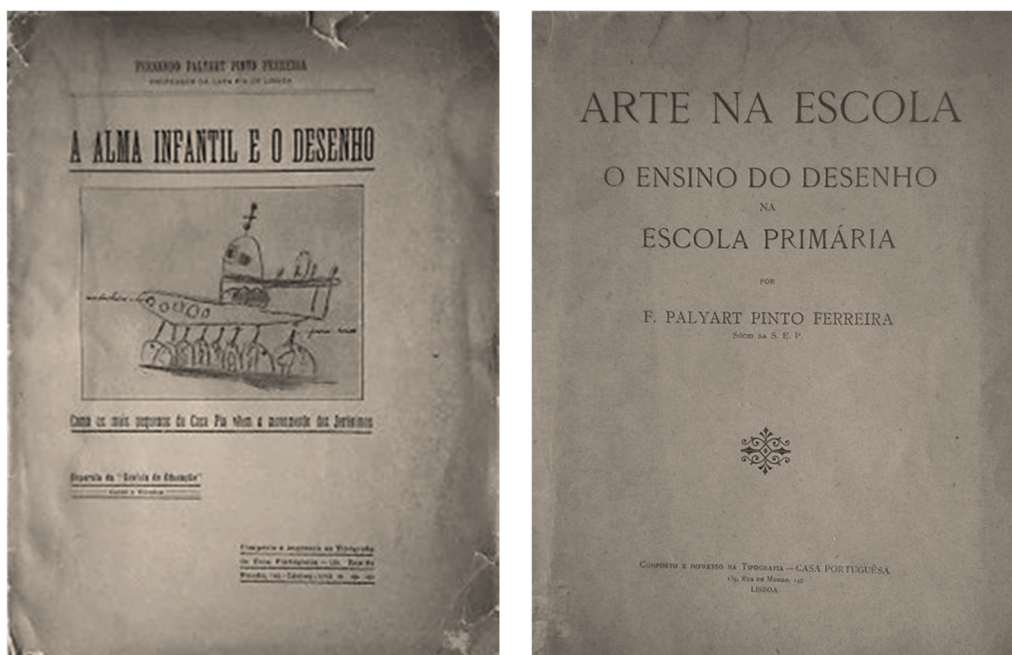
O 2º ano do *Curso de Habilitação a Professores de Desenho dos Liceus* consistia na *Iniciação à Prática Pedagógica* e, de acordo com Joaquim Ferreira Gomes (1995:118),

dividia-se em dois períodos: um primeiro, que se estendia desde o início do ano letivo até 24 de dezembro, e um segundo período, que correspondia ao resto do ano letivo. Durante o primeiro período, os «candidatos» assistiam às lições dos «professores dirigentes», que lhes davam «as noções indispensáveis sobre a metodologia especial das respetivas disciplinas», neste caso, do *Desenho*. Cada «candidato» ensinava, no mínimo, uma vez por semana, preparando as lições por escrito, sob a orientação do «professor dirigente», e recebendo posteriormente as críticas deste, que «assinalaria os defeitos notados na preparação, na exposição ou na atitude do candidato perante os alunos». Todos os candidatos do grupo assistiam a estas sessões, participando alternadamente como avaliados ou avaliadores do desempenho dos colegas. No segundo período, o «candidato» assumia por completo o ensino da disciplina, fiscalizado pelo «professor dirigente», que examinava as suas correções nos trabalhos realizados pelos alunos e assistia sempre às lições, advertindo-o, quando necessário, e «guiando-o com os seus conselhos».

Compreendemos, assim, que a aprendizagem da didática específica das artes visuais consistia, nessa época, para a maioria dos professores em formação, no contacto direto com uma *didática profissional*, algo diferente da *didática curricular* que, desde meados dos anos 80, viria a integrar os cursos de formação de professores de artes visuais em Portugal. Neste curso, nomeadamente em *Iniciação à Prática Pedagógica*, nos liceus normais, “ensinava-se” então uma didática empírica, um “aprender-fazendo”, a partir de um conhecimento tácito, que era fruto da prática de muitos anos de ensino e se convertia em ações aprimoradas com base na experiência pessoal e profissional dos professores com maior tempo de serviço.

No entanto, no caso específico das artes visuais, a aprendizagem da didática não se reduzia a uma aproximação apenas à *didática profissional*, sendo já nesta época possível aceder a alguma *didática investigativa* que começava a despontar. Repare-se que, por exemplo, são desta época as publicações de Fernando Alfredo Palyart Pinto Ferreira (1914, 1915a, 1915b, 1916a, 1916b, 1916c, 1916d) sobre o desenho e os trabalhos manuais, entendidos sob uma perspetiva inovadora, resultante do contacto pessoal e literário deste autor com alguns dos pedagogos que então mais se evidenciavam no norte da Europa. *O trabalho manual e o desenho na escola primária* (1914), tese relatada oficialmente no 4.º Congresso Pedagógico de Lisboa, em abril de 1914; *A alma infantil e o desenho: como os mais pequenos da Casa Pia veem o monumento dos Jerónimos* (1915a), uma separata da *Revista de Educação*; *Como se observa* (1916a), o primeiro número da série de bolso *Livros do Povo*; *Arte na escola: o ensino do desenho na escola*

*primária* (1916b); *Arte na escola: o trabalho manual na educação artística* (1916c); e *Algumas notas pedagógicas* (1916d) são exemplos dessas publicações.



Figs. 2 e 3 Capas de *A alma infantil e o desenho: como os mais pequenos da Casa Pia veem o monumento dos Jerónimos* e *Arte na escola: o ensino do desenho na escola primária*, publicações da autoria de Fernando Alfredo Palyart Pinto Ferreira (1915a e 1916b).

Em *Arte na escola: o ensino do desenho na escola primária* (1916b), encontra-se definido o pensamento pedagógico e didático sobre o Desenho deste professor que tão bem soube cruzar *didática investigativa* e *didática profissional*. Nesta obra (Fig. 3), Ferreira contrapõe uma série de autores e metodologias de ensino do Desenho, insurgindo-se contra as práticas nacionais e advogando uma verdadeira revolução, no sentido de respeitar a vontade e o interesse fruto do natural desenvolvimento da criança que ele, como professor, acompanha e compreende, e, como investigador, estuda, critica e reescreve, de acordo com a sua experiência.

Um dos autores citados pelo professor da Casa Pia de Lisboa é o artista e pedagogo argentino Martín Arturo Malharro (1865-1911) que, na obra *El dibujo en la escuela primaria* (1911), publicada no último ano da sua vida e cinco anos antes de *Arte na escola: o ensino do desenho na escola primária* (1916b) por Palyart Pinto Ferreira, defendia que «en el suceso larga de evoluciones, de mariposeos de diletantes artificios de pedagogos y pedagogias de artistas, se perdió sempre de vista el factor principal: el niño» (Malharro, 1911:226 cit. Ferreira, 1916:5). O avanço do pensamento didático de Palyart Pinto Ferreira, relativamente a outros professores e pedagogos portugueses do seu



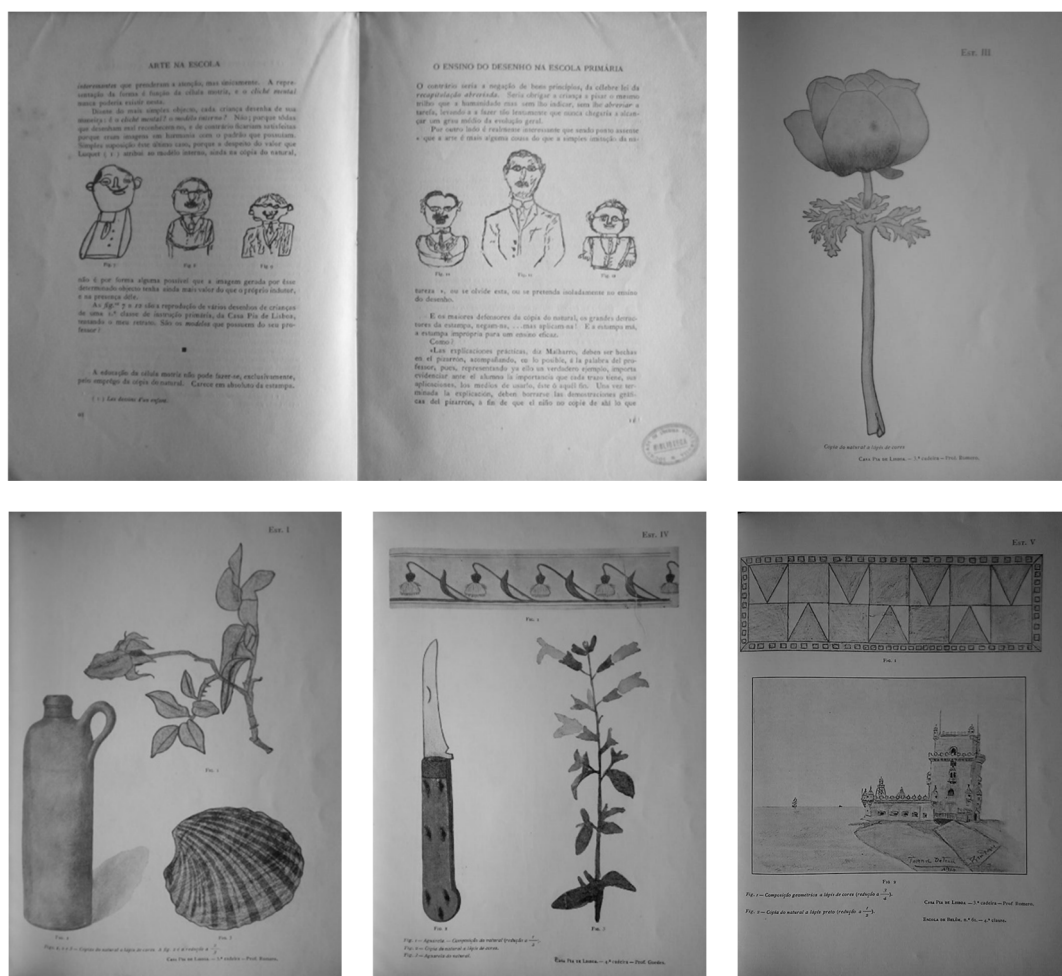
tempo, encontra-se também evidente no modo como se posiciona sobre os métodos a utilizar no ensino do desenho (Ferreira, 1916b):

Quénieux e similares sendo pela cópia do natural, pretendem o aniquilamento da estampa; os que defendem esta, são contra aqueles; os que advogam os preceitos geométricos como início, são contra uns e outros; etc. Cada um dêles quer impor-se, mas derrubando todos os outros, invocando para isso bons princípios.

E' êste realmente um grande mal. E' o exagero. E' a obcecção por uma lei (?), mas pela parte, pela circunstância que somente interessa ao caso.

Há, por vezes, métodos que se degladiam, ou antes, que seus defensores conduzem a uma luta feroz, quando afinal, olhando criteriosamente, se podem, ou mais ainda, se devem considerar como complementos uns dos outros.

Abaixo (Figs. 4 a 8), reunimos alguns trabalhos realizados pelos alunos de Palyart e publicados no mesmo livro, cuja observação nos leva a concluir que, a par do desenho de objetos de uso comum, característico da época, desenvolviam ainda desenho à vista, na aula e em visitas de estudo, e até retrato, sob uma perspectiva mais expressiva.



Figs. 4 a 8 Desenhos dos alunos de Palyart reproduzidos na obra *Arte na escola: o ensino do desenho na escola primária*. Palyart Pinto Ferreira, 1916b.

Um dos primeiros, senão o primeiro professor português, a permitir uma expressão mais livre, no ensino do desenho na escola primária, longe da didática do desenho preconizada por José Augusto Coelho, seu professor, Palyart propõe, em 1916, a complementaridade de métodos, revelando um entendimento pós-moderno da didática e enquadrando-se naquilo que María Acaso (2009) viria a designar como perspectiva *reformista* da educação artística.

Um outro registo, pertencente à mesma época, que evoca a didática do Desenho e da Pintura, mas noutra ciclo de ensino, o liceal, chega-nos por via indireta: uma entrevista a Carlos Botelho (1899-1982), realizada pela RTP, em 1982. Nesta entrevista, o pintor, ilustrador e caricaturista recorda as aulas suplementares de Desenho e Pintura que frequentou, conjuntamente com figuras como Leitão de Barros (1896-1967) e Martins Barata (1899-1970), no então designado Liceu Central de Pedro Nunes, ministradas curiosamente por Augusto do Nascimento (1891-1951), seguindo aquilo que define como um «sistema clássico».

A minha sorte grande foi eu ter ido parar a um liceu muito organizado pedagogicamente, com um diretor extraordinário e em que tínhamos uma associação escolar com várias aulas suplementares. E uma delas era a aula de Desenho e Pintura, dirigida pelo Augusto do Nascimento, que era um pintor com o curso da Escola de Belas-Artes. Aí comecei então a estar mais próximo da realidade, com os modelos. Embora naquele sistema clássico, não é, dos modelos de gesso, e tal... E com muitos colegas que me ajudavam, pelo ambiente, a interessar-me ainda mais. Era o caso do Cottinelli Telmo, o Leitão de Barros, o Martins Barata, o Reis Santos. Todos esses eram os meus colegas da aula suplementar de Desenho e Pintura. Foi aí que eu comecei. (Carlos Botelho, em *Botelho: um Olhar na Cidade*, RTP, 1982, 4.20' a 5'22)

Deste grupo, onde Carlos Botelho começou a aprender desenho e pintura dentro de uma abordagem mais académica, quer o professor Augusto do Nascimento, quer os alunos Leitão de Barros e Martins Barata, viriam a influenciar, através da publicação dos seus compêndios, a didática profissional dos professores de Desenho no período que de seguida iremos abordar.

### *2.1.3. A aprendizagem da didática no Curso de Ciências Pedagógicas seguido de Estágio*

Entre 1930 e 1974, a formação de professores, assente num modelo sequencial, continua a favorecer uma aprendizagem da profissão na qual teoria e prática surgem «claramente desligadas» (Sousa, 2007a:130). A teoria pedagógica, isto é, o *Curso de Ciências Pedagógicas*, ministrado nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades

de Letras, encontra-se completamente separada, não só em termos de localização espacial e temporal, mas também de conteúdo, da prática pedagógica, isto é, do *Estágio*, que decorre nos Liceus Normais e nas Escolas Técnicas Elementares.

No que respeita ao *Curso de Ciências Pedagógicas*, os planos de estudo pouco diferem dos que eram ministrados na anterior *Preparação Pedagógica*, assistindo-se apenas a algum aprofundamento da Psicologia, agora dividida em duas: Psicologia Geral e Psicologia Escolar e Medidas Mentais; a uma compressão das disciplinas de História da Pedagogia (anual) e Organização e Legislação Comparada do Ensino Secundário (trimestral), que deram origem à História da Educação, Organização e Administração Escolares; a uma supressão da disciplina de Moral, Instrução Cívica Superior (semestral); e à especialização da disciplina de Higiene, centrada agora exclusivamente na Higiene Escolar. No entanto, é durante este período que a disciplina de *Pedagogia*, que no modelo de formação anterior já se encontrava associada à «metodologia do ensino secundário a partir do século XVI em diante», passa a denominar-se *Pedagogia e Didática*, ainda que os conteúdos desta área fossem lecionados de modo generalista, numa época em que, não só os professores de *Pedagogia e Didática* lecionavam normalmente em amplo leque de disciplinas, sendo especialistas em domínios humanísticos tão diferentes como, por exemplo, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Teologia, mas também os alunos eram provenientes das mais variadas formações, uma vez que se tratava de um curso destinado a profissionalizar simultaneamente professores de todas as áreas.

Como exemplo, podemos mencionar a formação daqueles que foram os professores de *Pedagogia e Didática* na Universidade de Lisboa, durante este período: de 1930-1931 a 1937-1938, Francisco Lopes Vieira de Almeida (1888-1962), licenciado e doutorado em Filosofia, pela Universidade de Lisboa; de 1938-1939 a 1946-1947, José Joaquim de Oliveira Guimarães (1877-1960), licenciado e doutorado em Letras, pela Universidade do Porto; de 1947-1948 a 1965-1966, Delfim Pinto dos Santos (1907-1966), licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas, pela Universidade do Porto; e de 1966-1967 a 1974-1975, Maria Irene Leite da Costa (1911-1996), licenciada em Ciências Histórico-Naturais e em Farmácia pela Universidade do Porto, e em Psicologia e Pedagogia Infantil, pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra. O primeiro, Vieira de Almeida (Fig. 9), filósofo e escritor natural de Castelo Branco, monárquico no início da Primeira República e, mais tarde, uma figura próxima do grupo da *Seara Nova*, «após adquirir alguma experiência como professor liceal, ingressou, em 1915, na categoria de assistente na área de História da instituição onde se formara, transitando para a Secção de

Filosofia, em 1922, na sequência de concurso, para o qual apresentou uma dissertação» (Bernardo, 2008:3). Foi após ascender a professor catedrático (1930) que começou a lecionar a cadeira de Pedagogia e Didática no Curso de Ciências Pedagógicas de Lisboa. Para além desta, Vieira de Almeida «leccionou uma quantidade surpreendente de disciplinas, das quatro Histórias da Filosofia à Filosofia em Portugal, da Teoria do Conhecimento à Psicologia Geral, da Moral à Pedagogia e Didática» (*Idem*:5). No entanto, não é na última que Vieira de Almeida mais se destaca, mas antes como professor e ensaísta nos domínios da sua especialidade: Filosofia e História, ainda que tenha sido o instrutor primário dos seus próprios filhos e que na sua obra filosófica «se encontrem registos de reflexões sobre diferentes áreas disciplinares» (*Idem*).



Figs. 9 a 12 Retratos dos docentes de Pedagogia e Didática no Curso de Ciências Pedagógicas da Universidade de Lisboa: Vieira de Almeida [Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt>]; Oliveira Guimarães [Disponível em <http://app.parlamento.pt>], Delfim Santos [Disponível em <http://www.delfimsantos.net>] e Leite da Costa [Disponível em <http://app.parlamento.pt>], respetivamente da esquerda para a direita.

O segundo, Oliveira Guimarães (Fig. 10), natural do Porto, teólogo, autor da dissertação *De Morali responsabilizante* (1901), seguida da obra *As origens do episcopado* (1902), lecionou *Teologia* na Universidade de Coimbra, onde chegou a ser Reitor. Professor da Escola Normal Superior, nas cadeiras de *Metodologia Geral das Ciências do Espírito* (1916-1919; 1925-1930) e *Pedagogia Geral* (1924-1926; 1928-1930), foi simpatizante do regime salazarista, tendo exercido as funções de Inspetor-geral do Ensino Particular, Diretor do Instituto de Orientação Profissional e Procurador à Câmara Corporativa por designação do Conselho Corporativo durante a V Legislatura, entre 1949 e 1953. Oliveira Guimarães é também conhecido pelos conflitos académicos que ocorreram na Universidade de Coimbra em 1921, que originaram uma edição de autor: *A Questão de Coimbra: Liquidação dum miserável Reitor da Universidade (o padre renegado Oliveira Guimarães)*, pelo médico António Coelho (1921); e ainda pelo conflito com o então assistente do 2.º grupo na Faculdade de Letras da Universidade de

Lisboa Manuel Rodrigues Lapa (1897-1989), do qual resultaram várias publicações de ambos datadas de 1930 e 1931. Curiosamente, pouco tempo depois (1935), a demissão deste último, considerado «um dos professores mais distintos da Faculdade de Letras, ao mesmo tempo especialista e homem culto» (Manifesto dos alunos da Faculdade de Letras de Lisboa, em solidariedade com Rodrigues Lapa, 1933, cit. Veloso, 1997:602), ocorre quase em simultâneo com a transferência de Oliveira Guimarães de Coimbra para Lisboa, onde é nomeado professor catedrático «por convite, sem que tenha sido aberto concurso» (Veloso, 1997:594). É neste contexto que vem a tornar-se professor de *Pedagogia e Didática* em 1938 e, mais tarde, diretor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, de 1940 a 1947. Embora tenha lecionado esta disciplina durante quase uma década, não temos conhecimento de que tenha produzido qualquer publicação no âmbito da didática.

O penúltimo, Delfim Santos (Fig. 11), filósofo de formação, começou a sua carreira como professor no magistério liceal particular em colégios do Porto, no ano letivo de 1931-1932. No ano seguinte, decidiu mudar-se para Coimbra, para frequentar, como aluno voluntário, o *Curso de Ciências Pedagógicas* na Faculdade de Letras, que concluiu com a média final de 15 valores. Assim, em Coimbra, no ano letivo de 1932-1933, cumpriu o 1.º ano do estágio profissional no *Liceu Normal de Coimbra*, e em Lisboa, no ano letivo de 1933-1934, concluiu o 2.º ano do estágio, no *Liceu Normal Pedro Nunes* (curiosamente a mesma instituição escolar onde Betâmio de Almeida se havia profissionalizado dez anos antes), tendo alcançado as classificações finais de 18 valores na *Prática Pedagógica* e de 16 valores no *Exame de Estado*.

Após um ano letivo na qualidade de professor agregado do 4.º Grupo (História e Filosofia), no Liceu de Gil Vicente de Lisboa, recebeu uma bolsa de estudo de dois anos pela Junta de Educação Nacional. Neste contexto, no ano letivo de 1935-1936, Delfim Santos visitou, respetivamente no primeiro e no segundo semestres, as Universidades de Viena e de Berlim. Na primeira, frequentou cursos de especialização científica e assistiu a conferências de figuras marcantes da “Escola de Viena”. Em Berlim, participou nos novos cursos universitários e em reuniões de Filosofia das Ciências. O ano seguinte passou entre Londres e Cambridge, onde contactou com a *Aristotelian Society* do Instituto Britânico de Filosofia. Concluídos dois anos como bolseiro no estrangeiro, voltou a Portugal em 1937, tendo sido imediatamente convidado pela Junta Nacional de Educação para ser Leitor na *Universidade de Berlim* e no *Instituto de Portugal e Brasil*, onde lecionou cursos e apresentou conferências sobre a cultura portuguesa.

Em 1940, doutorou-se em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com a tese intitulada *Conhecimento e Realidade*, tendo sido aprovado por unanimidade pelo júri, constituído por Joaquim de Carvalho e por Vieira de Almeida. Após recusar o convite para Leitor na Universidade de Oxford, que lhe foi endereçado pelo Instituto para a Alta Cultura, optou por regressar a Berlim, onde assumiu as funções de professor universitário convidado de Filosofia, por mais dois anos. Quando regressa a Portugal, em 1943, Delfim Santos ingressa, inicialmente, como primeiro assistente de Ciências Pedagógicas, na *Faculdade de Letras de Coimbra*, e assume depois, a partir do ano letivo de 1947-1948, o estatuto de professor extraordinário em Ciências Pedagógicas (agregado), finalmente na *Faculdade de Letras de Lisboa*.

É neste contexto que, ao contrário dos docentes até aqui mencionados, desenvolve um pensamento crítico sobre a escola, caracterizando-a, não como o «lugar onde todos se tornam iguais, mas o lugar onde cada um mostra as possibilidades de ser diferente» (Delfim Santos, 1951:70, cit. por Paszkiewicz, 2000:157). Por conseguinte, considerava que ao pedagogo cabia orientar o educando no processo dramático que constitui a formação da sua personalidade, respeitando o seu carácter, as suas capacidades e as suas motivações internas. Defensor de uma «pedagogia existencialista», Delfim Santos chega mesmo a afirmar que «educar (...) é orientar o homem nas situações concretas da sua existência». Assim depreendemos (Sousa, 2007a:135-136) que, para este docente de *Pedagogia e Didática*, era necessário que o professor não só adquirisse competências específicas para ensinar e dominasse processos didáticos, mas também refletisse habitualmente na e sobre a sua ação educativa: «O pedagogo só merece chamar-se de pedagogo quando, cada dia, e pelo contacto com o ambiente humano, que é o seu próprio, esteja disposto a aprender e, portanto, a pôr de lado o que antes tinha por seguro e certo.» (Delfim Santos, 1946:498, cit. Paszkiewicz, 2000:159).

A última, Irene Costa (Fig. 12), psicóloga e pedagoga, aquando da sua formação contactou com o antropólogo Mendes Correia, Edouard Claparède e Jean Piaget. Inicialmente (1942) professora de *Pedagogia de Anormais*, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, exerceu funções políticas como: deputada na Assembleia Nacional durante as VII e VIII legislaturas (1957-1965), presidente do Conselho do Escritório Internacional de Educação (1959-1960) e vogal da Junta Nacional da Educação. No contexto político, são de destacar duas intervenções parlamentares suas: na primeira, em 1959-1960, «refere-se ao problema da assistência às crianças e adolescentes anormais»; e, na segunda, em 1963-1964, «discute na generalidade a proposta de lei relativa à saúde

mental». No final da segunda legislatura em que foi deputada, nomearam-na diretora do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, sendo a sucessora de Vítor Fontes na direção daquele instituto, entre 1964 e 1975. É neste período, nomeadamente a partir da morte de Delfim Santos, em 1966, que começa a lecionar *Pedagogia e Didática* como professora convidada no Curso de Ciências Pedagógicas da Universidade de Lisboa, cargo que ocupa até à extinção deste modelo de formação em 1974-1975. Preocupada sobretudo com questões relacionadas com o desenvolvimento da pedagogia médica e com a educação especial, Irene Costa publicou vários estudos dos quais se destacam: Contribuição para o estudo do nível mental dos indígenas (1935), Contribuição para o estudo da inteligência prática na criança (1942), Aplicação dos métodos dos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis (1944), Complexos Infantis (1945), Orientação profissional dos anormais (1946), A afetividade infantil (1951), O teste do desenho de Fay: Aferição nas crianças portuguesas (1952), A falta de aproveitamento escolar no ensino primário (1969). Contudo, no âmbito da *didática* não há registo de ter publicado alguma obra.

De acordo com alguns professores que frequentaram o *Curso de Ciências Pedagógicas* em Lisboa e foram por nós entrevistados no âmbito da dissertação de mestrado (Sousa, 2007a), em *Pedagogia e Didática* não eram aprofundados conteúdos didáticos, nem abordadas metodologias de ensino-aprendizagem gerais ou específicas.

De um modo geral, pelas experiências relatadas por Margarida Calado, Rocha de Sousa e Elisabete Oliveira, o *Curso Ciências Pedagógicas* era algo que muitos alunos cumpriam como uma obrigação e cujos conteúdos pouco lhes interessavam. Dado que muitos eram alunos voluntários, como eram dispensados das aulas, alguns apenas estudavam pelas sebatas, realizadas pelos alunos escribas, ou limitavam-se a copiar por altura dos exames, como recorda Rocha de Sousa (cit. Sousa, 2007a:137): «Naquele tempo havia muito os alunos escribas, que tinham a qualidade de escrever com uma grande velocidade (...) chegavam a casa, passavam aquilo a limpo, dactilografavam e faziam sebatas a partir dali. Em geral, essas sebatas eram autenticadas pelos professores.» Elisabete Oliveira, aluna uns anos mais tarde, descreve um cenário idêntico (cit. Sousa, 2007a:137), caracterizado por um ensino académico, assente na reprodução ou na cópia (literal) dos conteúdos transmitidos, por exposição oral, nas aulas:

Desconfiavam tanto da maneira como nós fazíamos as Pedagógicas! Porque muitos eram voluntários, não tinham obrigação de assistir às aulas, e alguns estudavam por sebatas. Por Coimbra ainda era pior, dizendo-se que as pessoas estudavam a sebenta no comboio para fazerem as provas a seguir.

O descontentamento em relação à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde era ministrado o *Curso de Ciências Pedagógicas*, já havia sido expresso no início dos anos 30 do século XX, mais precisamente a 15 de fevereiro de 1933, por Rodrigues Lapa, aquando da proclamação de uma memorável conferência intitulada *A Política do Idioma e as Universidades*, na qual denunciava a «vergonhosa decadência» daquela instituição (Lapa, 1983:52-53), não só em termos de forma: as precárias condições do edifício; mas também em termos de conteúdo: os débeis recursos humanos, os professores selecionados de modo duvidoso, que responsabilizava por um ensino de uma «podridão» tão «catastrófica», como a do próprio espaço em que ocorria:

Não sei se V. Ex.as conhecem a Faculdade de Letras da nossa Universidade. É a única escola do mundo para a qual se entra a descer. Uma escadaria duvidosa e lóbrega conduz-nos a um claustro fradesco; por cima de sepulturas monacais chegamos a uma escada indescritível, suja, tortuosa, que nos leva a três ou quatro salas de aulas; o tecto ameaça desabar; no inverno chove no corredor como na rua; na podridão catastrófica de tudo aquilo já há lugar para os cogumelos. Ao fim de outro corredor encontra-se a última sala da casa; é a mais espaçosa e alegre e tem esta virtude: uma estrebaria vizinha esparge nela um aroma cavalaresco; e de quando em quando a voz do mestre é interrompida pelo zurro consolado dum jumento. É assim o templo das ciências do espírito da Universidade de Lisboa. (...)

Os professores têm naturalmente grande responsabilidade neste estado de coisas. Em primeiro lugar, a sua selecção, problema dos mais delicados do ensino universitário, não obedece geralmente a normas da mais estrita imparcialidade. Os concursos, de uma orgânica obsoleta, não dizem coisa nenhuma; o covardíssimo e jesuítico processo das bolas pretas e brancas tem dado os piores resultados; os júris escolhem os candidatos que lhe fazem jeito, e as escolas têm quase sempre os professores que merecem. Depois, na maioria dos casos, atingindo o ideal da vida, a propriedade da cadeira, o professor refastela-se e dorme a bom dormir.

No entanto, entre os professores da Faculdade de Letras, sobressaía Delfim Santos, que marcou de tal maneira os seus alunos, que continua a ser recordado por muitos deles. Isabel Cottinelli Telmo descreve Delfim Santos (Cottinelli Telmo, cit. Sousa, 2007a:135) como «um homem e um professor de exceção», que influenciou profundamente o seu pensamento pedagógico. De acordo com Elisabete Oliveira (Oliveira, cit. Sousa, 2007:135), sua aluna no ano letivo 1964-1965, quando frequentou as duas disciplinas por ele lecionadas: *História da Educação e Pedagogia e Didática*, Delfim Santos era um professor «fortemente capaz», que colocava os alunos a pensar. Para este filósofo e pedagogo (Oliveira, cit. Sousa, 2007a:135), o que importava na formação era «o exercício da interrogação e não a paragem na resposta». Ao contrário do espírito vigente, Delfim



Santos considerava que a escola «não é o lugar onde todos se tornam iguais, mas o lugar onde cada um mostra as possibilidades de ser diferente». Rocha de Sousa distingue-o dos outros professores (Rocha de Sousa, cit. Sousa, 2007a:135) que, «em geral, não eram muito bons naquelas matérias». Apesar de considerar (Rocha de Sousa, cit. Sousa, 2007a:137) que «as Pedagógicas, em boa verdade, não serviam para nada», eram «uma coisa que entrava por um ouvido e saía pelo outro», recorda a eloquência deste professor, de tal modo cativante que: «Ouvi-lo era, de facto, impossível! Ouvi-lo impedia que nós escrevêssemos alguma coisa, porque a qualidade do discurso era de tal ordem fascinante que não nos permitia escrever.»

Do mesmo modo que Elisabete Oliveira aponta (Elisabete Oliveira cit. Sousa, 2007a:137) que «o Curso de Ciências Pedagógicas dava uma base teórica», mas «era totalmente separado da prática e da teoria das Artes», uma vez que «era feito conjuntamente, para toda a gente», sendo tudo «muito generalista, nada específico, mesmo», Rocha de Sousa critica a completa desarticulação entre este curso e a prática pedagógica das artes visuais, ao mesmo tempo que enaltece as aulas de *História da Educação* (Rocha de Sousa, cit. Sousa, 2007a:135), graças à dedicação de Delfim Santos, o docente desta disciplina durante mais de vinte anos, que «não concebia falar de História da Educação sem falar sobre a História da Arte», pelo que proporcionava a intersecção entre estas duas esferas do conhecimento humano.

Por conseguinte, continua a ser sobretudo no interior do *Estágio* que, nesta época, os professores em formação começam a exercer, na prática, uma *didática profissional* específica, esboçando alguns deles, ainda que a custo da sua própria iniciativa, o desejável cruzamento entre a teoria e a prática do ensino das artes visuais.

Esta construção, no contexto de um *Estágio* divorciado do *Curso de Ciências Pedagógicas*, que apenas preparava os professores em massa, de modo generalista, sem qualquer adequação dos conteúdos à especialidade de cada professor, é condicionada pela natureza *artesanal* do próprio *Estágio* que oscilava normalmente entre as duas abordagens sugeridas por Pérez Gómez (1992): a tradicional, assente na observação e imitação dos professores mais experientes, supostamente melhores professores; e a reflexiva, na qual a aprendizagem decorre de uma análise das práticas.

Neste sentido, entre 1930 e 1974, ainda que não possamos falar de uma *didática curricular* formalmente instituída no *Curso de Ciências da Educação*, identificamos a presença de uma *didática profissional*, disseminada durante o *Estágio*. À semelhança do que ocorria em *Iniciação à Prática Pedagógica*, no modelo de formação anterior, as

práticas dos estagiários eram enformadas, geralmente de modo artesanal, pelas práticas dos professores que haviam alcançado o estatuto de metodólogos.

Contudo, não podemos perentoriamente afirmar que o modelo de formação artesanal era o único a ter lugar na formação de professores de artes visuais, ignorando todo um contexto social e cultural no qual a *didática investigativa* das artes visuais começava a ganhar maior expressão no nosso país. Se é certo que muitos professores não desenvolviam uma *didática investigativa* a par da *didática profissional*, alguns outros destacaram-se precisamente pela articulação entre as duas. Foi o caso de Alfredo Betâmio de Almeida (1920-1985) e Manuel Maria Calvet de Magalhães (1913-1974), professores metodólogos, respetivamente, no Liceu de Pedro Nunes e na Escola Técnica Elementar Francisco de Arruda. Se por um lado, Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, como professores e metodólogos, viveram e aproximaram-se da *didática* enquanto *didática profissional*, por outro lado, como investigadores e autores, desenvolveram uma reflexão teoricamente sustentada sobre o ensino e a aprendizagem das artes visuais, através da publicação de artigos e livros, contribuindo assim para a construção de uma *didática investigativa* das artes visuais no nosso país.

Os liceus normais do ensino secundário trouxeram, também eles, para o projeto liceal, uma nova categoria de professores, os professores-metodólogos. Embora existissem exceções, foi maioritariamente do seu seio que provinham os autores de manuais, a partir da década de 1930. Uma correspondência tão perfeita indicará o papel destas escolas como centros pedagógicos, nos quais fervilharam redes baseadas em contactos de proximidade geográfica entre os professores envolvidos no mesmo projeto educativo.

Assim, nestes meios onde se reproduziam os modelos de ação pedagógica, saíram também as construções do conhecimento escolar sob a sua forma mais pública, a de manuais para o uso dos alunos. (Penim, L. 2012:123)

Em 1960, por altura do centenário do ensino do Desenho em Portugal, ambos desenvolveram reflexão e publicaram artigos onde traçaram retrospectivas históricas sobre este ensino, nomeadamente *O Desenho no ensino liceal* (Betâmio de Almeida, 1960) e *O ensino do Desenho* (Calvet de Magalhães, 1960). Dois anos depois, Calvet de Magalhães, dentro de uma abordagem semelhante, publica ainda *O ensino dos Trabalhos Manuais Educativos* (Calvet de Magalhães, 1962). Estes três artigos constituem as primeiras tentativas de delinear uma história cronológica sobre o ensino destas áreas, no nosso país.

Nos primeiros artigos, após apresentarem cronologicamente os métodos de ensino do Desenho que haviam sido introduzidos em Portugal ao longo do último século, quer

Betâmio de Almeida, quer Calvet de Magalhães, expunham a sua própria visão do que deveria ser o ensino-aprendizagem desta disciplina, respetivamente nos liceus e nas escolas técnicas. Betâmio de Almeida (1960:62-63), embora situasse em 1930 o início do que designa de *método Čížek*, mostrava-se partidário do mesmo, e ao questionar-se acerca da atualidade ou não do ensino do desenho em Portugal no final da sua retrospectiva sobre o mesmo, afirmava que os últimos programas já revelavam as novas tendências por incluírem aquele método, sublinhando, logo de seguida, que «a educação pela arte é a feição mais moderna da disciplina que historiámos». Calvet de Magalhães (1960:400) reconhecia progressos no ensino do desenho, com as reformas do ensino técnico e liceal de 1947-48, graças à introdução de orientações assentes nos processos de trabalho de Čížek, «especialmente o respeito, tão precioso, da liberdade artística de expressão da criança, a confiança ousada na atividade artística espontânea infantil, e sobretudo ao facto de apontar a necessidade das crianças se exprimirem». Contudo, considerava que estas práticas no primeiro ciclo liceal se encontravam limitadas pelos planos de estudo e respetiva carga horária e que no ciclo preparatório do ensino técnico, apesar dos tempos serem aceitáveis, a verdade é que os preconceitos que ainda rodeavam o ensino do desenho, «tão enraizados e fortificados pelos métodos tradicionais de ensino», acabavam por restringir, igualmente, a prática de *educação pela arte*.

Assim, Betâmio de Almeida (1960) continuava a defender a *educação pela arte*, por nesta corrente se valorizar a arte não como um fim, mas como um meio, para o desenvolvimento de faculdades com validade futura, que, segundo o próprio, normalmente, se situam fora do âmbito da arte. Neste sentido, julgava de enorme relevância a formação do professor, que deveria conhecer não só as técnicas e meios de expressão, mas também as características das diferentes fases de desenvolvimento psicológico dos alunos.

Contudo, se «nesta nova diretriz está suficientemente esclarecida a didática para o período infantil (menos de 10 anos)», Betâmio de Almeida (1960: 63-64) refere a dificuldade em encontrar didáticas para as fases seguintes, nomeadamente as da pré-adolescência (10 a 12 anos) e da adolescência (10 a 17 anos). No primeiro caso, sugeria uma didática que assentasse na observação, que não impusesse conteúdos preestabelecidos, mas se adequasse à «evolução própria de cada aluno, e nunca na letra da lei, e para todos igualmente,» e, no segundo caso, uma aproximação à obra de arte, que se processasse através de «encontros com a arte», como visitas a museus e a exposições, que proporcionassem o desenvolvimento da apreciação estética, logo, uma educação do

gosto. Para além disso, propunha que o desenho de observação, assim designado por proporcionar o desenvolvimento desta faculdade (anteriormente desenho à vista), caminhasse no sentido de uma didática que reconhecesse a importância da visão pessoal do aluno e do seu momento psicológico na representação do modelo, pelo que deveria passar a denominar-se *desenho de interpretação*. Deste modo, Betâmio de Almeida dilatava a conceção expressionista do ensino das artes visuais a todas as fases, não a aplicando somente à modalidade de desenho livre, apenas aflorada na infância e na pré-adolescência.

Cada escolar verá o modelo de certa maneira, e o seu desenho será uma interpretação livre em que se reconhecerá o modelo e as sensações pessoais que provocou. Caberá ao professor não trazer para a sala a sua visão particular e antes estimular cada aluno a interpretar os modelos de maneira séria e pessoal, dum modo espontâneo e aprazível tendo em vista um reconhecimento do mundo exterior pelo aluno e a vivência duma harmonia feita pelas suas próprias mãos. (Betâmio de Almeida, 1960: 65)

De acordo com Elisabete Oliveira, Betâmio de Almeida sempre demonstrou um enorme respeito pela individualidade de cada um, algo que podemos observar nesta pequena história que costumava contar, e que a educadora recorda:

Na minha terra, em Benavente, há o Largo do Chaveiro, o Largo da Igreja Matriz Principal... Agora fizeram lá uns arranjos e tudo... Mas não devia ser assim. Devia ser tudo terra planada. Deviam deixar as pessoas andar à vontade, olhar para elas e ver os caminhos principais que elas seguiam e, em função dos caminhos dominantes, que elas tomassem, assim faziam, depois, os canteiros e isso tudo, porque descobriam quais eram os percursos que elas precisavam.” Ora, isto a meu ver, mostra como Betâmio de Almeida era uma pessoa que respeitava o outro, via o caminho que o outro seguia, e não estava fechado a nada que fosse inesperado. Lá está a tal emergência de necessidades, de condições, etc. que justificassem que as coisas dessem uma volta. (Elisabete Oliveira, cit. Sousa, 2007a:67)

Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, em obras como *Educação pela arte: o que é a arte infantil?* (Calvet de Magalhães, 1960) e *Educação pela arte na escola primária: um guia didático* (Betâmio de Almeida, Plácido Santos e Mendes dos Santos, 1971), defendem aquilo que denominam de *educação pela arte*, apresentando como principal referência a ação de Franz Čížek (1865-1946), apesar deste pintor e educador austríaco ser considerado atualmente um preconizador da corrente *expressiva-psicanalítica* da educação artística (Efland, 1979, 1995), e não daquele movimento que, quase meio século depois, viria a ser impulsionado por Herbert Read (1893-1968) com a

divulgação da obra intitulada, precisamente, *Educação pela Arte* (1943) que, curiosamente, apenas Betâmio da Almeida menciona, não como uma influência aos programas de desenho de 1947-48, mas apenas como uma referência para explicar aquela designação.



Figs. 13 a 15 Capas das obras: *Aprenda a desenhar* (Calvet de Magalhães, 1957[1956])  
*Educação pela arte: o que é a arte infantil?* (Calvet de Magalhães, 1960)  
e *Educação pela arte na escola primária* (Betâmio de Almeida et al, 1971)

No entanto, ao observarmos e lermos *Aprenda a desenhar* (1957[1956]), concluímos que didática do desenho proposta por Calvet de Magalhães não reflete tanto assim o espírito da *educação pela arte*, opondo-se claramente ao paradigma *expressivo-psicanalítico* da educação artística, levado ao extremo por pedagogos que, como Arno Stern (1924-), defendem o não-ensino das artes visuais.

Se por um lado, opondo-se ao mito social de que o desenho exige um jeito inato («desenhar não é prenda de espírito») e incutindo a ideia de que, pelo contrário, todos podemos e devemos desenhar, Calvet de Magalhães propõe um método de ensino assente na ideia do desenho enquanto linguagem. Para o professor-metodólogo, do mesmo modo que aprendemos a língua portuguesa, também podemos aprender a desenhar, pois o desenho, em si, é uma linguagem, a mais antiga, que antecedeu a escrita e é praticada naturalmente desde os tempos mais longínquos: «Todas as pessoas são levadas a desenhar, como são levadas a ler ou a escrever. (...) O desenho é uma escrita universal. Antes do conhecimento da escrita, desde as origens mais remotas, que os povos transmitem as suas ideias por desenhos sumários.» Assim, Calvet de Magalhães reconhecia o desenho enquanto uma linguagem, passível de ser aprendida, divulgando para isso o conhecimento científico e técnico a ela associado, o que se enquadra claramente no paradigma *formalista-cognitivo* (Efland, 1979, 1995).

Desde modo, ainda que autor de um discurso próprio da corrente *expressiva-psicanalítica*, Calvet de Magalhães acaba por sistematizar uma didática do desenho que se aproxima mais do paradigma *mimético-comportamental* da educação artística (Efland, 1979, 1995), característica de obras como as da coletânea infantil *Já sei desenhar* (1957), corroborando a tese de Lígia Penim (1957-2015) de que «o saber e a destreza técnica não deixaram, após 1947-48, de ser vistos como condições básicas na aprendizagem do desenho» (Penim, 2003: 22).

Para lá do contexto formal da aprendizagem da *didática curricular*, há também que considerar o que acontecia informalmente no campo da educação artística, naquele período, no nosso país. É no final da década de 40 do século XX, mais precisamente em 1949, após as reformas do Desenho no ensino liceal e técnico, levadas a cabo respetivamente por Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, que é fundada, por Cecília Rey Colaço Menano (1926-1914), a primeira Escolinha de Arte em Portugal.

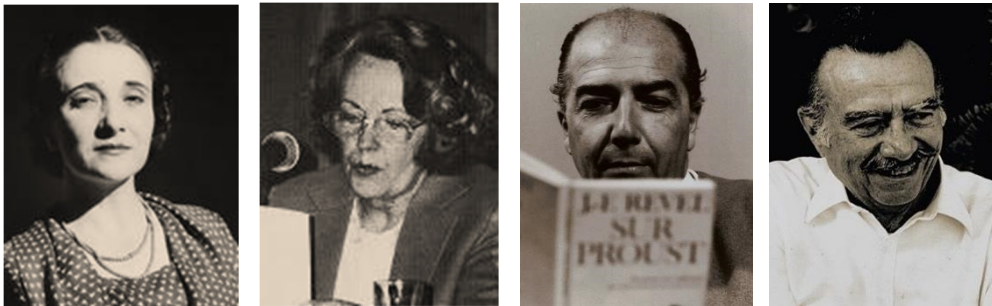
Nascida, pelo lado materno, no seio de «uma das famílias mais cultas da burguesia lisboeta, os Rey Colaço» (Silva, 2012), neta do pianista e compositor Alexandre Jorge Rey Colaço (1854-1928), «que facultou às suas quatro filhas Jeanne, Maria, Amélia e Alice uma cuidada e moderna educação artística» (Silva, 2012), sobrinha da atriz Amélia Rey Colaço (1898-1990), e filha da pintora, desenhadora, ilustradora e cantora lírica Alice Schmidt Lafourcade Rey Colaço (1892-1978) e do compositor e guitarrista de Coimbra Horácio Paulo Menano, Cecília Rey Colaço Menano (Fig. 17) foi uma das três primeiras professoras admitidas na Escola Ave Maria, fundada, em 1945, por Maria Alexandra Ranito de Almeida Eusébio (1917-1995). É nesta escola, onde todos tratam a diretora por Minhana e a si por Cilinha, que inicia as primeiras experimentações pedagógicas no mundo da arte com crianças, que vem mais tarde a desenvolver na sua própria escola, sendo seguida pela sua irmã, a educadora Isabel Rey Colaço Menano (1932-1986), como descreve no excerto abaixo.

Criou a sua própria Escola Infantil, que ficou conhecida como Escola de S. Bernardo, num pavilhão de jardim cedido pela Helena Corrêa de Barros, que fez o orgulho dos seus alunos e admiradores. Era uma escola piloto que tinha – já em 1965 – o sentido da Globalização das Artes, pois conseguia dar Pintura, Desenho, Modelação, Construções Froebel e Jogo Dramático, Pantomima, Música e Poética Verbal, com descrições ditadas pelas crianças, em modo globalizante, num ambiente de sonho, de liberdade e de pesquisa pedagógica.

Do muito que fizemos juntas durante cerca de trinta anos esta foi a parte que mais se orgulhou. Penso que foi sua obra mais autêntica e independente. Rodeou-se sempre de pessoas ligadas à Educação e à

Cultura como o sociólogo José Carlos Ferreira de Almeida, a cientista Matilde Bensaúde, o psicanalista João dos Santos, o pintor José Júlio (seu antigo Professor), a pedagoga Maria Amália Borges, e toda a família da pedagoga Sofia Abecassis, filha, netos e bisnetos que foram e são, ainda hoje, saudosos admiradores da sua obra de Educadora. (...)

Tinha uma relação com as crianças parecida com a que tinha com os filhos, e qualquer psicólogo se apercebia não só das suas qualidades pedagógicas como das suas qualidades humanas, de Mulher e de Mãe. Rodeava-se de modestos apetrechos de trabalho e cultivava a humildade que se revia na expressão livre das crianças. Lembro-me de uma exposição no Jardim de São Bernardo, onde os papéis de arquitecto, esticados, nem sei como, pareciam enormes *écrans* montados na relva, com desenhos e garatujas de crianças livres, amadas e educadas na liberdade e na beleza de um sonho inexistente em Portugal. Toda a gente se lembra e sente o empenho, a inteligência, a bondade e a verdadeira pedagogia estética que só ela sabia transmitir.



Figs. 16 a 19 Retratos fotográficos de Alice Gomes, Cecília Menano, António Quadros e João dos Santos, anos 60 do século XX.

Foram estas primeiras experiências, nas escolinhas de arte, e outras semelhantes que se desenrolaram nos anos seguintes, que estiveram na origem do aparecimento, em 1956, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Desta associação fizeram naturalmente parte Cecília Menano (Fig. 17) e Isabel Menano, e um conjunto vasto de outras personalidades, entre as quais o historiador de arte e diretor do Museu Nacional Machado de Castro entre 1975 e 1978, Adriano de Gusmão (1908-1989); a escritora, pedagoga e dramaturga Alice Pereira Gomes (1910-1983) (Fig. 16), primeira presidente da associação; o artista plástico, romancista, poeta, ensaísta e dramaturgo Almada Negreiros (1893-1970); o artista plástico, escritor e encenador António Pedro da Costa (1909-1966); o filósofo, escritor e professor universitário António Gabriel de Quadros Ferro (1923-1993), conhecido por António Quadros (Fig. 18), por oposição ao seu pai, o escritor, jornalista e político simpatizante do fascismo António Ferro (1895-1956); o médico e pedagogo Arquimedes da Silva Santos (1921-); o próprio Calvet de Magalhães; o historiador, conservador e museólogo João Couto (1892-1968); o musicólogo, matemático e educador musical dos portugueses, através do programa da Emissora Nacional *O gosto pela música* (1956-1985), João de Freitas Branco (1922-1989); o

médico psiquiatra, psicanalista, pedagogo e filósofo João dos Santos (1913-1987) (Fig. 19); o psicólogo e professor Manuel Breda Simões (1922-2009); e a pedagoga e diretora, primeiro da revista, e depois da editora, *Os nossos filhos*, Maria Lúcia Vassalo Namorado (1909-2000).

A possível relação de proximidade entre as didáticas (*profissional e investigativa*) que germinavam no universo não formal de aprendizagem e o que era defendido no âmbito da lecionação da *didática curricular*, no curso formal de Ciências Pedagógicas, pode ser encontrada, por exemplo, na presença de Delfim Santos enquanto autor do prefácio da obra *Educação estética e ensino escolar* (1967), resultante do ciclo de conferências sobre esse mesmo tema, organizado dez anos antes por Nikias Skapinakis, com a participação de diversos educadores e teóricos de *educação pela arte*, em Lisboa, na Sociedade de Belas-Artes e no Porto, no Ateneu Comercial.

Hoje, o movimento da *Educação pela Arte* que, de acordo com Skapinakis (cit. Brederode Santos, 2013) teve inicialmente origem em dois grupos, o primeiro constituído «pela prof. Cecília Menano (Escola Ave Maria e atelier particular), pelo psiquiatra Dr. João dos Santos e ainda pelo professor brasileiro Augusto Rodrigues», e o segundo, com a «colaboração de Calvet de Magalhães com a prof. Alice Gomes (Liceu Francês)», encontra continuidade no *Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte*, fundado em 1994, e em alguns cursos como o *Mestrado em Educação pela Arte*, da *Escola Superior de Educação João de Deus*, em vigor a partir da reforma de Bolonha.

## 2.2. A constituição e o desenvolvimento da didática curricular das artes visuais

Para a constituição da *didática curricular* (Alarcão, 1997) das artes visuais, isto é, da didática específica enquanto disciplina em cursos de formação de professores de artes visuais, foram essenciais as contribuições de algumas figuras que se destacam no campo da educação artística, quer no contexto formal, quer no contexto não formal, debruçando-se sobre a aprendizagem do desenho e das artes plásticas em particular, nas décadas anteriores.

Neste sentido, não podemos separar a constituição da *didática curricular* das artes visuais, quer nas Escolas Superiores de Educação, quer nas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, nos anos 80 do século XX, da *didática investigativa* das artes visuais, profundamente pensada, estruturada e disseminada por personagens como os professores metodólogos Alfredo Betâmio de Almeida e Manuel Maria Calvet de Magalhães e o professor da então Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa João Manuel



Rocha de Sousa, que desenvolveram pesquisa, escreveram e divulgaram os seus estudos neste âmbito, os primeiros a partir dos anos 40, e o último a partir dos anos 70 do século XX. A difusão e leitura das publicações da autoria destes pedagogos e didatas das artes visuais tornam-se uma realidade na formação de professores desta área a partir de meados dos anos 70 do século XX: quer nas escolas preparatórias e secundárias, durante os modelos de *Estágio Pedagógico* (de 1974 a 1980) e de *Profissionalização em Exercício* (de 1980 a 1985); quer nas Escolas Superiores de Educação, durante o período de *Formação Inicial Bivalente* de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (de 1986 até à reforma de Bolonha) e de *Profissionalização em Serviço* dos professores dos níveis de ensino seguintes (de 1986 a 1988); quer nas universidades, onde a formação neste último modelo, legislada em 1985, só começou a vigorar a partir do ano letivo 1988-1989, sendo até então exclusivamente assegurada pelas Escolas Superiores de Educação.

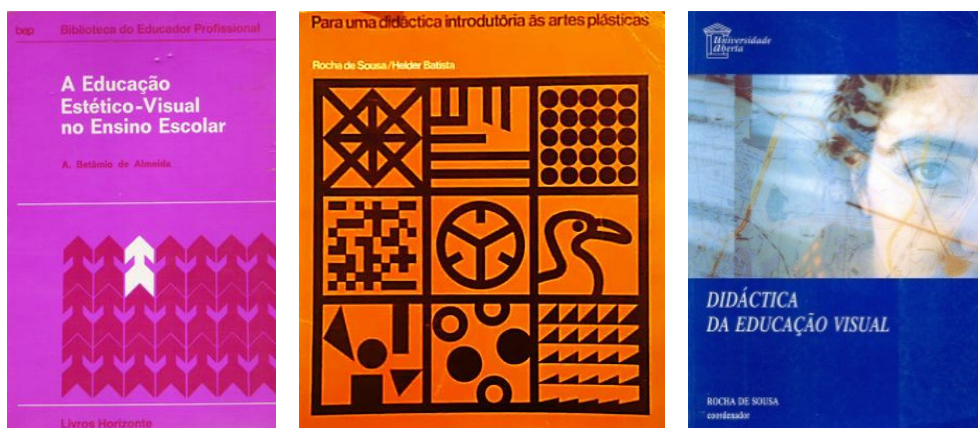


Figs. 20 a 22 Retratos fotográficos de Calvet de Magalhães, Betâmio de Almeida e Rocha de Sousa, anos 70 do século XX.

À semelhança do que ocorrera nos anos 60/70 com a difusão da obra de Betâmio de Almeida, e muito especialmente do livro de bolso da coleção Biblioteca do Educador Profissional intitulado *A educação estético-visual no ensino escolar* (1976), à medida que dobramos os anos 80 e entramos dos 90 do século XX, a influência de Rocha de Sousa, assim como dos autores em que baseia a sua obra pedagógica, entre os quais se destaca Rudolph Arnheim, torna-se cada vez mais evidente no panorama nacional do ensino e da formação de professores de artes visuais do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

Em *Para uma didáctica introdutória às artes plásticas* ([1977]), Rocha de Sousa e Hélder Baptista (1932-2015) apresentam «um conjunto de introduções didáticas a certos problemas de conceção e formulação plásticas, incluindo protótipos de exercícios básicos, decorrentes de experiências diretas feitas em cursos de educação visual» (1977: 7). Ao observarmos os capítulos desta obra: o plano (capítulo 1), a linha (capítulo 2), textura (capítulo 3), valores (capítulo 4), a cor (capítulo 5), a forma (capítulo 6), colocação-peso-equilíbrio (capítulo 7), as partes e a composição (capítulo 8), o espaço (capítulo 9),

movimento-ritmo-tempo (capítulo 10), verificamos a sua correspondência com os conteúdos integrados nos programas de Educação Visual que antecedem a sua edição (1972, 1975) e se mantêm nas reformas seguintes.



Figs. 23 a 25 Capas das obras: *A educação estético-visual no ensino escolar* (Betâmio de Almeida, 1976); *Para uma didáctica introdutória às artes plásticas* (Sousa & Baptista, 1977) e *Didáctica da educação visual* (Rocha de Sousa, 1995)

Alguns destes conteúdos já haviam começado a ser trabalhados por Betâmio de Almeida e alguns dos seus seguidores, como Elisabete Oliveira, na obra *A educação estético-visual no ensino escolar* (Fig. 23), publicada no ano anterior (1976), mas resultante de um percurso investigativo mais dilatado, uma vez que alguns dos capítulos consistem na reedição de artigos publicados na *Revista Palestra*.

No mesmo ano (1977) em que publica *Para uma didáctica introdutória às artes plásticas* (Fig. 24), em conjunto com Helder Baptista, Rocha de Sousa surge também ao lado de Betâmio de Almeida, entre outros autores, na edição de uma obra, constituída por três volumes, destinada a clarificar os propósitos da *Educação Visual* (Figs. 26 e 27).

De acordo com Brito (2014:201):

Trata-se de uma coletânea de textos de diversos docentes, alguns dos quais na Escola de Belas-Artes de Lisboa, envolvidos na instauração da disciplina de Educação Visual: Betâmio de Almeida, Carlos Sardinha, Elisabete Oliveira, Júlio Tuna, Moreira de Sousa, Pedro Fialho e Rocha de Sousa, e diretamente envolvidos na redação dos programas, quer em 73, quer após o 25 de abril, provando que existe um trabalho de continuidade que acompanha as mudanças introduzidas pela revolução. Contudo, esta obra não nos parece propriamente destinada aos alunos, ou a algum ano da escolaridade em particular, nem se nos afigura essa a intenção dos seus autores. Consideramo-lo, no entanto, como a primeira expressamente dedicada ao esclarecimento das novas questões colocadas pela disciplina de Educação Visual, e pela qual certamente os professores, e até os futuros autores de manuais escolares, poderão ter vindo a orientar-se em termos teóricos.



Figs. 26 e 27 Capas dos dois primeiros volumes da coletânea *Educação Visual*, Betâmio de Almeida, Rocha de Sousa *et al*, [1977].

Na sequência desta coletânea, o manual *Desenho TPU 19* (1980), publicado três anos depois, da autoria de Rocha de Sousa, por encomenda da Direção Geral do Ensino e com edição do Ministério da Educação, constituiu efetivamente uma orientação útil, não só aos professores de Desenho do ensino secundário a quem se destinava, mas também aos professores de Educação Visual dos ciclos de ensino anteriores, circulando livremente pelas mãos de ambos os grupos e sendo hoje reconhecida como um marco na formação de professores de artes visuais, enquanto objeto de estudo e debate coletivo, na primeira metade dos anos 80 do século XX.

O manual com o título *Desenho*, publicado pelo Ministério da Educação em 1980 para a Área das Artes Plásticas do Ensino Secundário, é considerado pelo autor, conforme a nota prévia aí inscrita, o trabalho que melhor sintetiza as publicações anteriores. Ainda que o título da obra corresponda a uma designação programática oficial, na verdade a sua intenção foi apresentar um conjunto de textos e imagens visando os dados essenciais da perceção visual, no que chama de “Introdução à problemática básica das artes visuais”, onde assume a recorrência a dois conhecidos trabalhos de Rudolf Arnheim: *Arte e Perceção Visual* e *Para uma Psicologia da Arte*. (Brito, 2014:200)

Quinze anos mais tarde, precisamente a meio dos anos 90 do século XX, uma outra obra vem juntar-se às primeiras, passando a fazer também ela parte do elenco bibliográfico dos programas de didática específica. Em *Didática da Educação Visual* (1995), coordenada por Rocha de Sousa e participada por alguns professores da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa nas várias especialidades que a compõem, constatamos uma continuidade ao nível dos conteúdos, nos domínios da perceção e da comunicação visual, apresentados em *Para uma didática introdutória às artes plásticas* (c.1977), desta vez ampliados às áreas do *design* e das novas tecnologias, o que faz jus à alteração do título para educação visual, em vez de artes plásticas.

*Para uma didática introdutória às artes plásticas* ([1977]), *Desenho TPU 19* (1980) e *Didática da educação visual* (1995), publicações que, as primeiras da última, distam quase vinte anos entre si, são obras estruturantes com carácter explicitamente operacional, que ainda hoje continuam a ser coerentes com o pensamento pedagógico subjacente aos documentos oficiais que regulam o ensino-aprendizagem das artes visuais. Como exemplo, da bibliografia destas obras fazem parte autores, como Rudolph Arnheim, que contribuem para a sistematização das artes visuais enquanto conhecimento científico e ainda hoje continuam a constituir referência nos programas oficiais de *Educação Visual* do Ensino Básico e de *Desenho* do Ensino Secundário.

O Arnheim andava nas nossas mãos e serviu para muito. Eu acho que ainda serve. Eu acho, curiosamente, que o Arnheim nunca perdeu atualidade. (...) Eu criei uma teoria que era a realidade, a percepção visual e a mobilidade visual. E esse conceito de mobilidade visual, foi uma frase minha que, depois, se foi criando, em teoria, em bola de neve, e teve ligações aos conceitos de nivelamento e de acentuação, acabando por se projetar no primeiro livro propedêutico: “Desenho: área artes plásticas”, feito por mim. (Rocha de Sousa cit. Sousa, 2007a:73)

Mas se, por um lado, Rocha de Sousa contribui para a disseminação de uma abordagem *formalista-cognitiva* (Efland, 1979, 1995) do ensino-aprendizagem das artes visuais, por outro lado, também manifesta uma abertura ao contexto, semelhante à defendida por Betâmio de Almeida, conforme recordou Elisabete Oliveira (Elisabete Oliveira, cit. Sousa, 2007a:67). Se Rocha de Sousa constitui uma personagem principal no panorama português da *didática investigativa* no último quartel do século XX, promovendo um determinado modelo de ensino-aprendizagem das artes visuais (o *formalista*), não deixa simultaneamente de reconhecer a influência das circunstâncias sociais e culturais na edificação das múltiplas *didáticas profissionais* pelos professores.

Nenhum “receituário” de estratégias (...) pode substituir a própria invenção do professor consoante a natureza e o quadro cultural da população alvo com que se relaciona, diferente de escola para escola, de região para região. A contextualização de qualquer estratégia pedagógica tem assim uma importância decisiva no sucesso dos meios operativos disponíveis ou a acionar. (Rocha de Sousa, 1995:61)

A *Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual* (APECV, fundada no *I Encontro Regional (Região Centro) de Professores do V Grupo*, que se realizou em Coimbra, em maio de 1988, e reconhecida juridicamente a 23 de janeiro do ano seguinte, desde o seu começo delineou como propósito principal «a dinamização permanente do estudo e investigação de toda a problemática referente ao ensino da

expressão e comunicação visual, particularmente, da sua pedagogia e didática, dando todo o apoio necessário aos professores para o exercício da sua atividade e promovendo a troca de experiências» (*Imaginar* n.º 1, 1989:4).

Nesse sentido, a associação propôs-se «organizar encontros, seminários e cursos de atualização por todo o país, numa perspetiva de formação contínua» e ainda, entre outros objetivos, «publicar um boletim periódico, aberto à colaboração de todos os interessados e no qual dê conta das atividades» (*Idem, ibidem*).



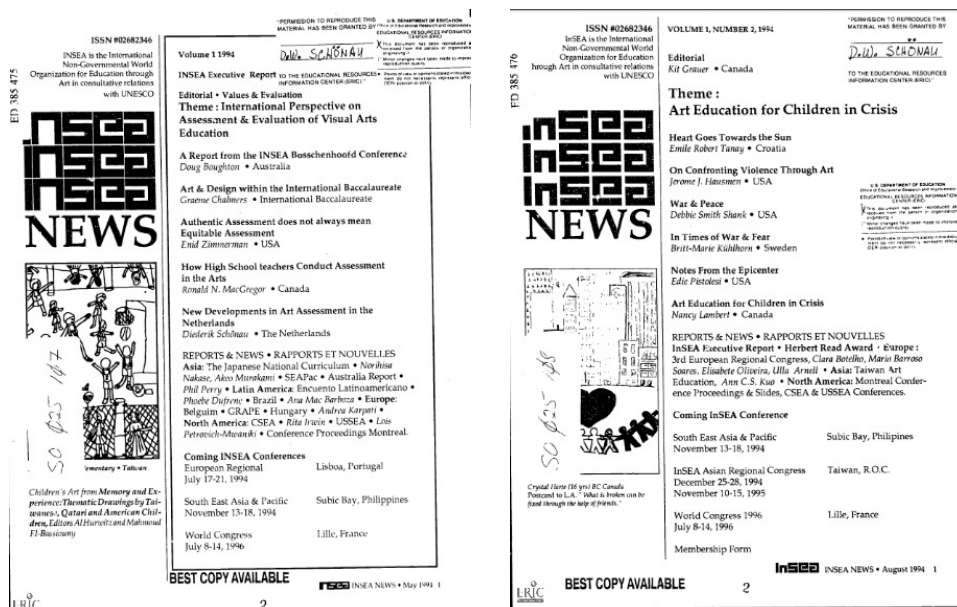
Figs. 28 a 32 Capas das revistas *Imaginar* n.º 0 e n.º 1, pormenor da revista *Imaginar* n.º 1: objetivos da APECV, capa da revista *Imaginar* n.º 58 e imagem de divulgação do 27.º Encontro Nacional da APECV, Sacavém, 2015.

O primeiro número deste boletim (revista *Imaginar*) foi publicado em março de 1989, na sequência de um número zero, editado e divulgado após a fundação da associação, em outubro do ano anterior. O 1º Encontro Nacional da APECV, intitulado «Para onde vai a educação visual?», teve lugar nas Caldas da Rainha, de 27 a 29 de abril de 1989. Desde então, a associação tem realizado encontros anualmente, perfazendo já vinte e sete, realizados um pouco por todo país: Viseu, 1990; Setúbal, 1991; Porto, 1992; Castelo de Vide, 1993; Tomar, 1994; Aveiro, 1995; Ponta Delgada, 1996; Vilamoura 1997; Lisboa, 1998; Castelo Branco, 1999; Funchal, 2000; Viana do Castelo, 2001; Évora, 2002; Braga, 2003; Luso, 2004; Chaves, 2005; Beja, 2006; Porto, 2007; Lisboa,



2008; Viseu, 2009; Óbidos, 2010, Bragança, 2011, Constância, 2012; Porto, 2013; Guimarães, 2014; Sacavém, 2015.

A revista *Imaginar*, obedecendo geralmente a uma publicação bianual, conta atualmente com cinquenta e oito números, nos quais têm vindo a participar não só professores, mas também investigadores do ensino e da formação de professores de artes visuais, portugueses e estrangeiros.



Figs. 33 e 34 Capas dos primeiros números (1 e 2) da revista *InSEA News: International Perspective on Assessment & Evaluation of Visual Arts Education* e *Art Education for Children in Crisis*, 1994.

Nos anos 90 do século XX, o 3º Congresso Europeu da InSEA, dinamizado, em 1994, por esta associação e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, constitui um marco no panorama geral da educação artística, no qual se integra a área específica da didática das artes visuais, no nosso país.

Following the articles on the theme are the reports and news that members want to keep them in touch with InSEA matters in the world regions. The very successful European Regional Congress held in Lisbon this summer is highlighted with two conference reports and the keynote address given by the wife of the president of Portugal, Maria Barroso Soares. (Kit Grauer, Editorial, *InSEA News*, vol. 1, n.º2)

Para além deste acontecimento, os encontros anuais e as iniciativas promovidas pela APECV constituem as mais significativas oportunidades de reflexão e discussão sobre o ensino-aprendizagem das artes visuais, em Portugal, nos anos 90 do século XX. Porém, é igualmente de mencionar, neste período, o encontro-debate intitulado *Que Educação*

*Visual queremos, que Educação Visual teremos?*, que teve lugar na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em maio de 1996.

Nessa época, permanecia ainda acesa a discussão em torno do sentido da Educação Visual, que fora estimulada anos antes aquando da fusão desta disciplina com a de Trabalhos Manuais, no 2.º ciclo do ensino básico. Após a criação da Educação Visual e Tecnológica, pelo Decreto-lei nº 344/90, de 2 de novembro, havia quem, como José Saraiva (2000), alertasse para os prejuízos daquela junção para o ensino de ambas as áreas, enquanto outros, como Antunes da Silva, Irene San Payo e Carlos Gomes (1992:29) defendiam convictamente a nova abordagem:

Charneira entre o 1.º Ciclo e o Ensino Unificado, a Educação Visual foi evoluindo para um conjunto de actividades voltadas para a intervenção no envolvimento, frequentemente prenunciadoras da Educação Visual e Tecnológica, mas prejudicadas, na sua riqueza educativa e na qualidade das suas propostas, pela falta de preparação dos professores de Educação Visual nos assuntos tecnológicos.

Ao mesmo tempo, sintomaticamente, os Trabalhos Manuais aproximavam-se frequentemente, também, da atual Educação Visual e Tecnológica, numa ação prejudicada pela falta de preparação dos respectivos professores nos aspetos visuais e estéticos.

O próprio facto da compressão de objectivos no Ensino Preparatório levava a confusões e desvios de certa gravidade no campo dos métodos, falando-se indistintamente de «Método de Resolução de Problemas», «Método de Projeto», «Processo Design», etc.

Ao nível do Unificado – atual 3.º Ciclo – a situação era mais serena, pois o simples crescimento dos alunos resolvia os anteriores desfasamentos de objectivos e metodologias, embora limitado a considerações meramente formais. Contudo, os próprios currículos acabariam por consignar as linhas de força veiculadas por muitos professores, no sentido da exploração do Design e de novos entendimentos da Comunicação.

Até que finalmente, de modo geral englobados em «projetos», os trabalhos passam agora pelo conhecimento de materiais e das técnicas para a sua transformação em meios de expressão. Dá-se mais atenção, novamente, às qualidades não formais dos objetos e obras de arte, isto é, às suas qualidades expressivas, e as necessidades sociais levam a projetos que visam uma intervenção no envolvimento, no sentido da sua melhoria estética e da defesa do ambiente natural.

Tudo isto, pondo a tónica, sempre, em levar o aluno a tornar-se autónomo na resolução dos seus problemas, na procura dos conhecimentos, fornecendo-lhe estruturas com as quais possam fundamentar as suas constantes tomadas de decisão.

A situação particular da educação visual ao nível do 2º ciclo, integrada com a educação tecnológica, surge muito simplesmente, por um lado, como expressão das linhas de força que se desenhavam na prática dos professores mais empenhados e, por outro lado, como expressão da melhoria da qualidade de ensino, no plano psicopedagógico, permitida por um alargamento da escolaridade obrigatória ao longo da qual o desenvolvimento da sensibilidade estética vai poder fazer-se nos tempos próprios e sem atropelos.

Em termos metodológicos, a divisão estabelecia-se assim entre quem defendia uma sensibilização estética desde tenra idade, valorizando a dimensão artística da Educação Visual trabalhada a partir de métodos *formalistas*, que visavam a compreensão da arte, e quem defendia uma Educação Visual e Tecnológica, implementada a partir de situações-problema oriundas do quotidiano dos alunos, enfatizando a dimensão tecnológica na associação entre conhecer e saber fazer, numa perspectiva mais pragmática do ensino-aprendizagem das artes visuais.



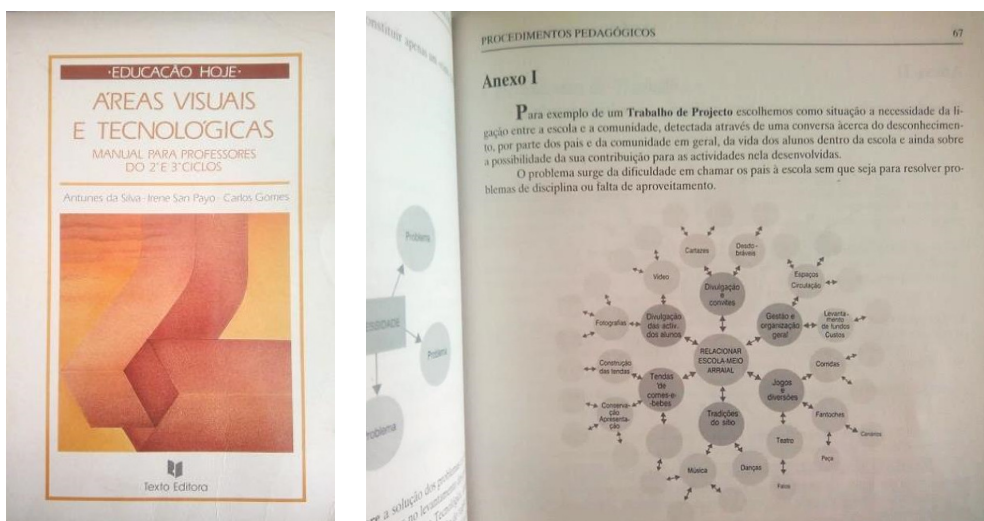
Figs. 35 a 37 Capa do livro infantil *Compreender a Arte*, da autoria de Waldemar Januszczak e Jenny McCleery, Verbo Juvenil, 1984; capa da obra *Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*, da autoria de Michael J. Parsons (1987), Presença, 1992; e página inicial da *Entrevista com Michael Parsons*, por João Pedro Fróis, Noesis n.º 52, out./dez. 1999, 31-34.

A obra *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo* (Fig. 36), da autoria de Michael J. Parsons (1947), traduzida para Português e publicada no nosso país em 1992, é um bom exemplo da tendência *formalista* acima enunciada que, ao longo dos anos 90, viria a influenciar mais profundamente a *didática investigativa* e a *didática profissional* das artes visuais no nosso país, culminando em programas de formação como *Primeiro Olhar*, coordenado por Rui Mário Gonçalves (1934-2014), João Pedro Fróis (1957-) e Elisa Marques, em revistas destinadas a educadores e professores, como *Aprender a Olhar*, coordenada por Ana Mantero (1952-), nalgumas teses e em muitos manuais escolares dirigidos sobretudo ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, como iremos adiante aprofundar.

Publicada no mesmo ano (1992), *Áreas visuais e tecnológicas: manual para professores do 2.º e 3º ciclos* (Figs. 38 e 39), da autoria de José Antunes da Silva (1928-1996), Irene San Payo (1930-) e Carlos Gomes (1957-), constitui um exemplo paradigmático da orientação *reconstrutora* que, desde o 25 de abril, vinha a dominar cada



vez mais o ensino-aprendizagem das artes visuais, adquirindo ainda maior ênfase a partir da implementação da Educação Visual e Tecnológica. Nesta obra, os autores traçam, de modo conciso, o percurso do ensino das artes visuais, desde o tempo em que este, «como disciplina curricular, [se chamava] Desenho e [se limitava] ao desenho do real e ao desenho rigoroso», até à aprendizagem por projetos.



Figs. 38 e 39 Antunes da Silva, Irene San Payo e Carlos Gomes, *Áreas visuais e tecnológicas: manual para professores do 2.º e 3.º ciclos*, Texto Editora, 1992.  
Capa e figura ilustrativa de um trabalho de projeto, p. 67.

Para além disso, Antunes de Silva, San Payo e Gomes (1992:30) sintetizam as várias correntes de ensino das artes visuais, desde a «Educação pela Arte» à «Educação para a Arte», propõem a planificação a partir das questões abaixo e apresentam exemplos de unidades assentes no método de «Trabalho de Projecto».

- \* Quem? – o aluno (individualmente, em pequeno grupo, no grupo turma)
- \* Para quê? – os objectivos (finalidades, objectivos gerais e específicos)
- \* O quê? – os conteúdos (conceitos, valores, capacidades, técnicas)
- \* Como? – os métodos (modelos, estratégias, técnicas, actividades)
- \* Com o quê? – os recursos materiais (espaços, equipamentos, materiais)
- \* Com quem? – os recursos humanos (alunos, professores, pais, outras pessoas da comunidade)
- \* Quanto tempo? – a gestão do tempo (ano, unidade, aula)
- \* Como verificar – a avaliação (antes, durante e depois da ação pedagógica) o progresso?

(Antunes da Silva, Irene San Payo e Carlos Gomes, 1992)

É também na última década do século XX que surgem alguns trabalhos científicos que abordam temas da educação artística, no nosso país. Na sequência daquela que

julgamos tratar-se da primeira tese de doutoramento, no contexto português, neste âmbito, intitulada *Aprender com a Bauhaus: a Bauhaus e o ensino artístico nos anos 20: teorias e prática* (1985), da autoria de António Jacinto Rodrigues (1939-), surgem outras duas teses e pouco mais de uma dezena de dissertações de mestrado, neste período. Não deixa de ser curioso notar que a temática do primeiro trabalho, desenvolvido na Universidade Nova, por quem fora assistente na Escola Superior de Belas-Artes do Porto (1971-1981) e viria a ser professor auxiliar (1986-1991), associado (1991-2000) e catedrático (2000-2009) na Faculdade de Arquitetura do Porto, tenha sido o ensino artístico na Bauhaus, que indubitavelmente influenciou o ensino nas Belas-Artes portuguesas, a partir da reforma de 1957, como reconhecem Margarida Calado e Hugo Ferrão (2013:1131).

A reorganização do ensino artístico superior, conhecida como “reforma de 1957”, reclama novo estatuto, passando a antiga Escola de Belas-Artes de Lisboa a designar-se como Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Expandia-se, timidamente, a visão integradora das múltiplas linguagens plásticas que se autonomizavam do clássico discurso da pintura e da escultura. Depositavam-se esperanças renovadas nas novas didáticas, e tal como os Nazarenos, Nabis e Pré-Rafaelitas haviam influenciado a geração de 32, agora o modelo da Bauhaus, e fascínio da escola de Ulm, (...) Walter Gropius (1883-1969), bem como as experiências do Black Mountain College, nos Estados Unidos, clarificavam o significado e importância da problemática do *design* a introduzir em Portugal.

As duas teses de doutoramento centradas em temáticas da educação artística, realizadas na década de 90 do século XX, foram ambas desenvolvidas na Universidade Técnica de Lisboa. A primeira, intitulada *A representação do espaço tridimensional nos desenhos de casas feitos por crianças e jovens dos 8 aos 18 anos de idade*, da autoria de Isabel Cottinelli Telmo (1991), foi orientada pelo professor, arquiteto, pintor e cenógrafo Frederico Henrique George (1915-1994), inicialmente (1936-1940) professor em «escolas técnicas de Setúbal e Lisboa», a partir de 1940 professor na Escola de Artes Decorativas António Arroio, «onde viria a introduzir o ensino do Design, algo inédito à época» e, a partir de 1958, assistente na Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa, na qual veio a ser nomeado professor agregado em 1964, através da apresentação da prova/dissertação *Considerações sobre o Ensino da Arquitectura*. É de sublinhar que anos antes, mais precisamente em 1952, Frederico George estudara «a metodologia do ensino da arquitetura e do *design* em diversas universidades americanas», durante uma viagem que realizou a convite do governo dos Estados Unidos (Ar Líquido, Revista de Design da Universidade Lusíada de Lisboa, n.º2-4, 2-4, Primavera 2006-Primavera 2007:120). A

segunda, intitulada *A narrativa gráfica das crianças dos cinco aos dez anos de idade*, da autoria de Maria Eduarda Ferreira Coquet (1995), foi orientada pelo professor e arquiteto Augusto Pereira Brandão, dirigente do curso de Arquitetura da Escola Superior de Belas-Artes/Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa entre 1975 e 1991, atualmente professor catedrático na Faculdade de Arquitetura, Urbanismo, Geografia e Artes da Universidade Lusófona que, «ao longo da sua carreira, ganhou grande notoriedade no panorama da arquitetura nacional, através da sua vasta obra no campo da *arquitetura escolar*» (Teresa Caldeirão, Entrevista a Augusto Pereira Brandão, 2013:1). Centradas em temas diferentes, ambas as teses recorrem a uma abordagem similar, assente na análise dos desenhos das crianças a partir de um conhecimento simultaneamente ancorado na arte e na psicologia da arte, como havia sido característico nos estudos conduzidos por Betâmio de Almeida nos anos 60 do século XX e, muito antes destes, nos estudos realizados por diversos autores estrangeiros, sobretudo alemães e austríacos, no final do século XIX, princípios do século XX.

Entre as dissertações de mestrado centradas em temas da educação artística e realizadas inevitavelmente em áreas paralelas, como a Arquitetura, ou gerais, como as Ciências da Educação, concluídas na última década do século XX, é de destacar aquela que julgamos ser a primeira: *A Educação Visual do ensino básico (2º ciclo): os professores em início de carreira e a orientação dada ao programa*, da autoria de Margarida Grade [Rocha] (1993). Esta investigação, que nos influenciou aquando da elaboração da nossa própria dissertação, é ainda hoje uma referência para nós, a par da tese de doutoramento de Kit Grauer (*Beliefs of preservice teachers towards art education*, 1995). Realizada no contexto geral do Mestrado em Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa, aborda aspetos específicos da didática das artes visuais (a orientação dada ao programa), constituindo-se uma *didática investigativa* a partir de um olhar crítico sobre a *didática profissional* (Alarcão, 1997) de professores em início de carreira.

Temas como a alfabetização visual, a especificidade da avaliação e a utilização das novas tecnologias como meio de ensino-aprendizagem começam a sobressair no panorama da *didática investigativa* das artes visuais, como podemos observar nos títulos de algumas dissertações de mestrado concluídas neste período: *Alfabetização visual dos alunos do 1º CEB: o videograma "acrobata no jardim à noite"* (Teresa Mendes de Oliveira, Universidade Aberta, 1995), *O computador: um meio de renovação do ensino? Uma experiência em hipermédia na disciplina de EVT* (José Novais de Oliveira,

Universidade do Minho, 1996); *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de futuros professores de EVT: a investigação-ação como estratégia de formação* (Adelina Carvalho Paulo, Universidade Católica Portuguesa, 1997); *Um contributo hipermédia para o processo de alfabetização visual* (Basílio Lima da Silva, Universidade do Minho, 1999) e *Práticas avaliativas, momentos formativos: análise das concepções e das práticas avaliativas dos professores de Oficina de Artes* (Maria da Graça Martins, Universidade Católica Portuguesa, 1999).

Na viragem do século XX para o século XXI, são também dignas de menção, no contexto da *didática investigativa* das artes visuais, duas dissertações de mestrado sobre transições curriculares, a primeira intitulada *Do ensino do Desenho à EVT. Uma incursão pela planificação educativa na escolaridade obrigatória: os manuais escolares*, da autoria de Elza Laura Albuquerque Ramos (1999), realizada no âmbito do Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense; e a segunda intitulada *Da disciplina do traço à irreverência do borrão: o currículo de Desenho e de Trabalhos Manuais no ensino liceal, os discursos, as identidades e os sujeitos entre 1936 e 1972*, da autoria de Lúcia Paula Santa Maria Penim Marques (2000), realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.



Figs. 40 a 45 Manuais da autoria ou coautoria de Elza Ramos. Fonte própria.

Elza Ramos, formada em Artes Plásticas – Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes do Porto (1977), desde 1984, fora autora de vários manuais de *Expressão Plástica*, área do 1.º ciclo do ensino básico, e de *Educação Visual*, para o 2.º ciclo do ensino básico, em conjunto com Verónica Soares, e publicara também o seu primeiro manual destinado ao 7º ano do 3.º ciclo do ensino básico, em conjunto com Manuel Porfírio e Maria Natália

Rosmaninho, em 1998. Após ter concluído a dissertação, continuou a publicar, individualmente e em conjunto com Manuel Porfírio, muitos manuais, não só dirigidos ao ensino básico, mas também ao secundário, abrangendo a *Educação Visual* e a *Educação Tecnológica* (3.º ciclo do ensino básico, desde 2002), e o *Desenho* (10.º, 11.º e 12.º anos do ensino secundário, desde 2004, 2005 e 2006, respetivamente).

Lígia Penim (1957-2015), licenciada em História e professora desta área disciplinar no ensino básico e secundário durante todo o seu percurso profissional, que concluiu na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Azeitão até ao momento da sua aposentação, em fevereiro de 2012, foi também investigadora na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa e colaborou ainda no Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Brasil. É pois no domínio da *didática investigativa* das artes visuais que Lígia Penim se evidencia, não só com dois trabalhos académicos, ambos orientados por António da Nóvoa: a dissertação de mestrado acima mencionada e a tese de doutoramento intitulada *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX* (2008), que veio a publicar respetivamente pelas editoras Livros Horizonte e Fundação Calouste Gulbenkian, em 2003 e 2011; mas também com a publicação de vários artigos e capítulos de livros e a apresentação de algumas conferências neste domínio, em Portugal e no Brasil.



Figs. 46 a 48 Capas das obras *Da disciplina do traço à Irreverência do Borrão*, Lisboa: Livros Horizonte, 2003 e *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*, Lisboa: FCG, 2011, ambas da autoria de Lígia Penim; e retrato da autora, fonte: José Teófilo Duarte, in <http://www.blogoperatorio.blogspot.pt>, consultado em 17.11.2015.

Entre os capítulos de livros publicados pela autora destacamos: *O ponto e a linha nas rotas do olhar: atlas e compêndios de desenho liceal: (1868-1935)*, integrado no caderno *Prestige n.º 17*, em 2003; e *Compêndios de desenho no ensino secundário: percursos à procura das formas e sentidos educativos*, integrado na obra *Manuais escolares da biblioteca pública municipal do Porto*, em 2008.

Entre as conferências distinguimos “Os compêndios de desenho e a organização espacial dos alunos dos liceus e escolas técnicas (do 2º quartel do século XIX às duas primeiras décadas do século XX)”, apresentada na *Conferência Nacional Escolas Conde Ferreira – Marco Histórico da Instrução Pública em Portugal*, em Sesimbra, em 2009; “Narrativa apanhada em pleno voo: a história do ensino do desenho”, apresentada no *III Colóquio Internacional sobre Desenho: Educação, Cultura e Interatividade*, na UEFS, na Bahia, Brasil, em outubro de 2011, e publicada no mesmo ano na revista do departamento de Letras e Artes da UEFS *Cor das Letras n.º 12* (Trinchão, org., 2011); “O currículo de Desenho enquanto construtor de sujeitos: tecnologias do corpo e da visão (de meados do século XIX à década de 70 do século XX), apresentada no *IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação: Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares*, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, em julho de 2012, e publicada nas respetivas atas do congresso, disponíveis *online* (Mogarro e Cunha, org., 2012:1503-1510); e “Marcas empíricas no desenho escolar: tecnologias para formar produtores e consumidores (ensino secundário, em Portugal – século XIX aos finais de 1970)”, apresentada no *IV Colóquio Internacional sobre Desenho: Desenvolvimento Científico e Cultural*, na UEFS, em outubro de 2012, na Bahia, Brasil, publicada no mesmo ano na revista *Cor das Letras n.º 13* (Trinchão, org., 2012) e, no ano seguinte, na obra *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas* (M. J. Mogarro, coord., 2013).

No prelo, ficou um artigo intitulado “O professor-artista e o artista-professor: importância de agregar a identidade artística à de professor de desenho”, a ser integrado na obra *História da educação de desenho*, que não chegou, até ao momento, a ser publicada por Gláucia Trinchão, professora e investigadora da mesma área, na UEFS, com quem Lúcia Penim estreitou relações nos últimos anos da sua vida.

Por último, na transição do século XX para o XXI, são ainda de referir as dissertações intituladas *O traço da infância: diálogos com Paul Klee* (2000) e *A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de autorretratos de adolescentes* (1999), respetivamente da autoria de Ana Mantero (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) e de Clara Viana Botelho



(Mestrado em Ciências da Educação – área de especialidade de Educação Intercultural, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa). Sendo ambas professoras em escolas preparatórias do país, estes trabalhos, que correspondem à *didática investigativa*, resultam, uma vez mais, da articulação desta com a *didática profissional*.

Ana Mantero (1952-), a neta mais velha de Helena Roque Gameiro Leitão de Barros (1895-1986), pintora aquarelista e professora, aos 11 anos no *atelier* de seu pai e, mais tarde, na Escola António Arroio, e bisneta do pintor e desenhador Alfredo Roque Gameiro (1864-1935), licenciada em Artes Plásticas – Pintura, na Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL), frequentou também Arquitetura de Interiores, no IADE, e concluiu, no ano 2000, a dissertação em Estética e Filosofia da Arte acima mencionada na Faculdade de Letras na Universidade de Lisboa (FLUL).



Figs. 49 a 51 Capa da obra *O traço da infância* (2005), publicação da dissertação de mestrado de Ana Mantero, capa do manual *Ponto de vista: Educação Visual, 3º ciclo* (2002), da autoria de Ana Mantero e capa da revista didática *Aprender a olhar*, n.º 6, com coordenação pedagógica de Ana Mantero (2002-2005).

Na mesma instituição, realizou, mais recentemente, em 2012, a tese de doutoramento, na mesma área, intitulada *Um novo olhar sobre o visível: Wassily Kandinsky e Paul Klee* (2012), orientada pelas professoras Adriana Veríssimo Serrão (1951-) e Ana Bela Mendes (1951-), a primeira doutorada em Filosofia, na especialidade de Estética, e a segunda doutorada em Psicologia, tendo explorado na sua investigação questões relativas à criatividade. Em *Um novo olhar sobre o visível: Wassily Kandinsky e Paul Klee* (2012), Ana Mantero cruza os olhares Wassily Kandinsky e Paul Klee, «pintores, teóricos da arte, músicos e mestres da forma na Bauhaus, que pensaram o visível», promovendo «um debate imaginário entre eles, revelando pontos de encontro e de desencontro», para concluir que ambos, pertencentes «a uma geração de pintores que,

após a invenção da fotografia, questionou a necessidade de continuar a imitar» o que julgamos real, «construíram uma gramática visual que consagrou a ressonância interior dos seus elementos, promovendo assim a musicalidade da Composição Pictórica» (Mantero, 2012: resumo).

O entendimento da arte enquanto construção mental e física do visível, a partir de uma gramática visual, é bastante evidente em *Ponto de Vista*, o primeiro manual de Educação Visual, orientado para o 3.º ciclo do ensino básico, publicado por Ana Mantero, em 2002, pouco depois de concluir o mestrado e dez anos antes de se doutorar.



Figs. 52 e 53 Revista *Aprender a Olhar* n.º 10, coordenação pedagógica de Ana Mantero. Capa e artigo Refletir sobre a arte para dialogar com os jovens, da autoria de Ana Mantero.

É, nesse mesmo ano, que Ana Mantero inicia o projeto da revista didática portuguesa *Aprender a Olhar*, que dura apenas três anos, até 2005. Quer no manual, quer na revista, no âmbito da qual não só participou como coordenadora pedagógica, mas também escreveu contos, que visavam aproximar as crianças e os jovens da arte, e elaborou jogos, que contribuíam para assimilar conceitos-chave no domínio das artes visuais, Ana Mantero revela uma perspetiva *formalista-cognitiva* da educação artística. Conjugando a sua dupla formação artística (Arquitetura de Interiores, IADE, e Artes Plásticas – Pintura, ESBAL) e filosófica (Filosofia, FLUL), Ana Mantero constrói textos que desmistificam a arte entre crianças, jovens e adultos, filhos, pais e avós, alunos, educadores e professores. Para além disso, convida vários especialistas, de diferentes áreas, selecionados de acordo com os temas, a colaborar na apresentação de múltiplas perspetivas sobre a arte, complementares entre si.

Clara Viana Botelho (1956-), neta do pintor Carlos Botelho (1899-1982) e irmã do arquiteto e artista plástico, docente na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de



Lisboa desde 1995, Manuel Botelho (1950-), também ela licenciada em Arquitetura e então professora de E.V.T. na Escola Preparatória das Caldas da Rainha, fizera parte da comissão instaladora da APECV, em 1989, e fora presidente (a segunda) da mesma associação, entre 1991 e 1997, fazendo parte da direção da revista *Imaginar* nesse período, e assumindo também um papel relevante na organização do 3.º Encontro Europeu InSEA, a que presidiu, em 1994.



Figs. 54 e 55 Membros da APECV e capa da revista *Imaginar* n.º 19, novembro 1994.  
 Fonte: Elisabete Oliveira (2013). 25 anos da APECV numa dinâmica expansiva. *Imaginar*, (56), pp. 24 e 25, respetivamente. Disponíveis em: [http://www.apecv.pt/revista/Imaginar 56.pdf](http://www.apecv.pt/revista/Imaginar%2056.pdf)

É da sua autoria o artigo *Imaginar: o passado, o presente. E o futuro?*, publicado no suplemento da revista *Imaginar* n.º 56 (2013:19-20) dedicado aos 25 anos da APECV. Sobre si, na mesma revista, Irene Gonçalves, Vice-Presidente da APECV entre 1997 e 2004, escreve (2013:16): «A Clara Botelho tem também um lugar inicial de grande destaque. Ainda hoje, quando por acaso, entre colegas, se fala da APECV, me perguntam por ela e pelo Carlos Madeira [primeiro presidente].».

O início do século XXI é marcado pela publicação, pelo Ministério da Educação, do documento que estabelece as competências específicas que se desenvolvem no âmbito do ensino-aprendizagem das artes visuais, integrado em *Currículo Nacional do Ensino básico: Competências Essenciais* (2001). Na elaboração deste documento, participaram Virgínia Fróis (coordenadora), escultora e professora na FBAUL; Clara Botelho, professora do ensino básico e secundário, autora da dissertação anteriormente mencionada; Elisa Marques, professora e membro fundador do Programa Primeiro Olhar; Ilídio Salteiro, pintor e professor na FBAUL; Irene Barroca; João Pedro Fróis, psicólogo e investigador em estética e educação artística e membro fundador do Programa Primeiro Olhar; Paula Andrade, professora e autora de alguns manuais de Educação Visual; e ainda, como colaboradora Ana Maria Pessanha, pintora, professora e investigadora; e,

como consultores externos, Rocha de Sousa, antigo professor da FBAUL, pintor, crítico de arte, escritor e pedagogo, autor dos manuais anteriormente mencionados; e Maria João Gamito, professora na FBAUL.

O propósito era conceber uma nova proposta para o currículo da Educação Artística, e especificamente para a área da Educação Visual, que posteriormente resultasse na reformulação dos programas. Para tal, foi previamente necessária uma análise profunda das propostas anteriores, a partir da qual foram traçadas as competências, tendo em conta, como sublinha João Pedro Fróis (2005:220), «a evolução das tendências contemporâneas no âmbito das disciplinas confluentes da área em debate».

Sobre as correntes de Educação Artística que haviam influído no ensino da Educação Visual nas últimas três décadas, o documento (2001:156) apontou a persistência de um paradigma *expressivo-psicanalítico*, «fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjetivo, interior, direto e desligado do conhecimento, da compreensão ou da razão», que conduziria à separação entre o «cognitivo-racional» e o «afectivo-criativo», e se refletira nas práticas educativas, principalmente nos primeiros anos escolares, onde era patente o «entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e autoexpressiva, com a valorização da livre expressão», dando origem ao sucessivo adiamento da «introdução de conceitos da comunicação visual», que possibilitariam «novos modos de fazer e de ver».

Com base, como já referimos, nas tendências contemporâneas da Educação Artística, bem como nas conceções oriundas das «várias disciplinas que mais se ocupam do Ver e do Olhar» (Fróis, 2005a:220), como a História da Arte, as Teorias da Arte, a Psicologia, a Semiótica e a Cultura Visual, o documento (2001:156) sublinha que as práticas de cariz expressionista têm vindo a ser preteridas para ceder lugar a «ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma rutura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer».

Assim, tendo em conta que à Educação Visual corresponde «uma estrutura concetual própria, um campo de conhecimentos que permite desenvolver capacidades, destrezas e saberes próprios» (Fróis, 2005a:221), a proposta deste grupo reafirmava as intenções já delineadas no ponto 1.1. da Fundamentação Pedagógica do Programa de Educação Visual de 1975.

A introdução da disciplina de Educação Visual no currículo do Ensino Preparatório, fundamenta-se na necessidade de ensinar a criança a compreender e aprender a utilizar a comunicação visual como instrumento de formação pessoal e social. (Programa de Educação Visual do Ciclo Preparatório, Ministério da Educação e da Investigação Científica, 1975, cit. por [Rocha], 1993: 72)

Este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem de utilização de ferramentas, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estético visual. (...) As opções pedagógicas consideradas na elaboração das planificações devem explorar conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo os domínios afectivo, cognitivo e social. (Virgínia Fróis, coord. *et al*, Educação Visual. In *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001: 156 e 161)

No final desse mesmo ano (2001), acontece ainda o *I Congresso Ibérico de Educação Artística*, no Instituto Superior da Maia, de 28 a 30 de novembro. Nos anos seguintes, antes da implementação da reforma de Bolonha, no contexto das Escolas Superiores de Educação, surgem ainda alguns eventos que promovem o debate neste domínio, como os encontros bianuais das Áreas Artísticas na Educação, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, a partir de 2002, e a Semana da E.V.T. (Educação Visual e Tecnológica), na Escola Superior de Educação de Portalegre, na última semana do mês de maio de 2003, da qual resulta o número 27 da revista *Aprender*, uma publicação regular daquela Escola Superior de Educação, na qual destacamos: a *Entrevista a Fernando Hernández*, por Conceição Cordeiro, promotora da iniciativa da Semana da E.V.T. e coordenadora do tema central da revista, e Maria da Graça Martins, professora na Escola ES/3 Maria Lamas, em Torres Novas; o artigo de abertura, intitulado *A cultura visual e as novas perspectivas críticas para a Educação Visual*, da autoria de Leonardo Charréu, já então professor de algumas didáticas específicas na Universidade de Évora; e os artigos da conceituada educadora artística Ana Mae Barbosa e da então professora na Escola Secundária Alves Martins, em Viseu, e atualmente presidente da APECV e da InSEA, Teresa Eça, respetivamente: *O ensino das artes no Brasil nos inícios do século XXI* e *Avaliar portfolios no ensino das artes visuais*.

#### 2.2.1. *A didática das artes visuais no ensino superior politécnico*

As *didáticas específicas*, nos cursos de formação de professores de ensino básico variante Educação Visual e Tecnológica (entre 1986 até à reforma de Bolonha), surgiam vulgarmente designadas como Metodologias da Educação Visual e Tecnológica ou do Ensino da Educação Visual e Tecnológica, eram lecionadas nos últimos anos (3º e/ou 4º)

e variavam entre um semestre e dois anos letivos: *Metodologia da Educação Visual e Tecnológica* (anual no 4º ano, nos cursos de Beja, Coimbra e Lisboa); *Metodologia do Ensino da Educação Visual e Tecnológica I e II* (semestrais nos 3º e 4º anos, no curso de Castelo Branco); *Metodologia do Ensino da Educação Visual e Tecnológica* (anual no 4º ano, no curso de Leiria); *Metodologia Específica* (anual no 4º ano, no curso do Porto); *Seminário de Metodologia I e II* (semestral e anual, respetivamente nos 3º e 4º anos, do curso de Portalegre); *Metodologia do Ensino da Educação Visual e Tecnológica I e II* (anuais no 3º e 4º anos, nos cursos de Bragança e Viana do Castelo) e *Metodologias Específicas I e II* (anuais no 3º e 4º anos, no curso de Viseu). A exceção acontecia no curso de Santarém, onde se assumia como *Didática da Educação Visual e Tecnológica*, correspondendo apenas a um semestre no 4º ano.

Estas unidades curriculares centravam-se normalmente na análise do programa de Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo do ensino básico e, por vezes, no Documento das Competências Essenciais em Educação Visual, então em vigor. As atividades nelas realizadas consistiam, quase exclusivamente, na assistência a aulas expositivas sobre o funcionamento do 2º ciclo do ensino básico, em geral, e sobre os conteúdos, objetivos e competências inerentes ao programa de Educação Visual e Tecnológica, em particular, assim como na planificação de aulas e de unidades didáticas, segundo o Método de Resolução de Problemas, posteriormente avaliadas e, por vezes, objeto de reflexão e discussão conjuntas.

Quer nas unidades de *Metodologia do Ensino da Educação Visual e Tecnológica*, quer nas de *Prática Pedagógica*, era explícita, na maioria dos cursos, uma tendência reflexiva. Como refere Clara Brito é durante a Prática Pedagógica, orientada e supervisionada, em “situação”, «que se observa e se produz a reflexão acerca, entre outras coisas, da especificidade do ensino das Artes Visuais» (Brito, cit. Sousa, 2007a:349).

Porém, nas bibliografias dos programas destas *didáticas curriculares* apenas figuravam normalmente o programa oficial, o documento complementar sobre as competências e alguns manuais escolares. Por vezes, esta bibliografia mínima era completada por uma vasta bibliografia geral sobre aspetos pragmáticos da educação como: o planeamento das aulas, os métodos de avaliação, a área de projeto, o estudo acompanhado, a indisciplina em sala de aula, a função do diretor de turma, os objetivos do ensino básico e a gestão do currículo, entre outros. Raramente eram indicadas obras relacionadas com a aprendizagem específica das artes visuais e, quando o eram, surgiam isoladas, de modo bastante heterogéneo, sendo que, por exemplo, no curso de Lisboa as

únicas incluídas eram *A Educação pela Arte* (Read, 1943) e uma coletânea, com o mesmo título, de homenagem a Arquimedes da Silva Santos; enquanto no curso de Coimbra, embora fizessem parte dos conteúdos «o modelo de ensino de Elliot Eisner (1975), o modelo de ensino baseado no processo e o modelo de ensino baseado na criatividade», no âmbito da *didática investigativa* só faziam parte da bibliografia as seguintes obras: *Educação Visual: Signos Visuais e Representação do Real* (Betâmio de Almeida, 1978) e *Educação em Arte* (Barret, 1979).

Por conseguinte, embora as didáticas curriculares, na maioria destes cursos, visassem a elaboração de projetos de trabalho e a posterior reflexão crítica, individual e conjunta sobre os mesmos, sendo estas disciplinas complementares às de *Prática Pedagógica*, frequentadas normalmente no mesmo ano, questionamo-nos se tal reflexão seria possível, de modo consistente, sem recorrer ou recorrendo pouco ou quase nada à *didática investigativa*. Ao ignorar-se ou negligenciar-se esta dimensão da didática, quer no âmbito da componente educacional (à exceção dos cursos de Bragança, Coimbra, Portalegre e Setúbal), quer no âmbito das didáticas específicas (à exceção de alguns cursos), onde supostamente teriam lugar tais conteúdos, isto é, sem um enquadramento teórico aprofundado e atualizado na área específica do ensino das artes visuais, muito dificilmente a reflexão crítica almejada seria efetiva.

Por isso concluímos (Sousa, 2007a:350-351) que embora «o paradigma reflexivo e todas as teorias acerca do professor como um profissional que desenvolve competências através da reflexão-na-ação e sobre-a-ação, contribuindo assim, também ele, para a construção de conhecimento» estejam presentes na generalidade dos programas das unidades de Prática Pedagógica, complementares às Metodologias, nos cursos das Escolas Superiores de Educação, «o facto de, também na maioria dos cursos, não ser aprofundada uma formação educacional na especialidade, isto é, um conhecimento teórico declarativo, que consubstancie o conhecimento prático tácito, se interligue com ele e torne possível a construção de novos conhecimentos», leva-nos a questionar a qualidade da reflexão imposta. Concordamos com Zeichner (2008) quando afirma que a reflexão pode apenas servir para justificar a ação, como uma defesa face às críticas exteriores, sendo mais importante que a mera ocorrência da reflexão a sua natureza e qualidade.

Assim, se, nalguns cursos, uma reflexão crítica sobre a *didática profissional*, fundamentada na *didática investigativa*, encontrou o contexto propício para acontecer, em muitos outros, tal profundidade de reflexão não teve lugar, prevalecendo, por um lado,

um modelo *racional-tecnológico* de formação de professores, no qual uma teoria generalista antecedeu e surgiu desvinculada da prática específica e, por outro lado, uma prática pedagógica limitada às «estratégias artesanais de formação», próprios de um modelo *tradicional-artesanal* que, como sublinha Manuela Esteves (2006), continua a ser o mais comum na componente prática da formação de professores em Portugal.

#### *2.2.1.1. O ensino-aprendizagem da didática específica no curso de Setúbal*

Embora no curso de Setúbal não existissem disciplinas denominadas Metodologia ou Didática da Educação Visual e Tecnológica, os conteúdos inerentes à *didática curricular* eram integrados nas unidades de *Prática e Reflexão Pedagógica III e IV*, anuais, lecionadas nos últimos anos. Estas disciplinas quebravam a separação entre o conhecimento declarativo, próprio da metodologia, e o conhecimento tácito, que advém da prática profissional, enquadrando-se numa orientação prática de abordagem reflexiva. Ao contrário das vulgares disciplinas de Metodologia do Ensino da Educação Visual e Tecnológica, que se centravam quase exclusivamente no programa a lecionar, contribuindo para o desenvolvimento do professor como um técnico, característico de um modelo racional-tecnológico de formação, as disciplinas de Prática e Reflexão Pedagógica III e IV analisam o programa, «enquadrando-o no contexto curricular atual e passado», e visam «reflectir sobre o vivido, inter-relacionando teoria e prática», «analisar e reflectir criticamente o trabalho efectuado por si e pelos colegas do grupo», e «desenvolver uma atitude investigativa» (Nogueira, Ana; Rocha, Margarida; e Brito, Maria José – *Programa de Prática e Reflexão Pedagógica IV*, cit. Sousa, 2007a:348).

A sua bibliografia específica é mais alargada e variada do que na maioria dos programas das Metodologias, integrando autores como Rudolph Arnheim (*Thoughts on art education*, 1989), Maurice Barret (*Art education: a strategy for course design*, 1979), Elliot Eisner (*Educating artistic vision*, 1972), Fernando Hernández (*Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*, 2000a) e Rocha de Sousa (*Didática da Educação Visual*, 1995). No âmbito geral da educação, da reflexão sobre a prática e da investigação, integra autores como Miguel Zabala (*Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, 1994), Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (*Qualitative research for education*, 1982) e Sharan Merriam (*Qualitative research and case study applications in education*, 1982). É ainda de destacar a referência a *Research Métodos and*

*Methodologies for Art Education*, uma obra específica da investigação em educação artística, da autoria de Enid Zimmerman e Sharon La Pierre (1997).

Margarida Rocha confirma (Margarida Rocha, cit. Sousa, 2007a:350) a orientação reflexiva do programa desta disciplina, no curso de Setúbal: «Uma das orientações que nós temos para a Prática Pedagógica – para a parte do Estágio – é, realmente, uma reflexão muito grande sobre o feito [didática profissional].» E também menciona a elaboração obrigatória de «relatórios de reflexão», uma espécie de «diários de bordo, a explicar o que aconteceu, o que não aconteceu, a fazer um pouco o diário da aula, não na aceção [exata] do Zabalza mas, algo simplificado.»

#### *2.2.1.2. O ensino-aprendizagem da didática específica no curso de Viana do Castelo*

Outra exceção é a abordagem significativamente diferente do ensino-aprendizagem da didática específica no curso de Viana do Castelo, no qual a Metodologia da Educação Visual e Tecnológica correspondia a dois anos (a duração máxima atribuída a esta área a par do curso de Viseu).

Nestas unidades curriculares, que visavam «equipar os alunos com conhecimentos suficientes no âmbito das metodologias específicas inerentes ao ensino das artes visuais, de modo a que estes possam desenvolver uma prática pedagógica responsável e devidamente fundamentada em princípios estabelecidos pela comunidade científica especializada nesta área de ensino», era valorizado o debate acerca do ensino das artes visuais, através da análise do seu passado, e da realização de trabalhos de grupo centrados nas diferentes metodologias aplicadas a este ensino ao longo da história. Pelo que, os seus conteúdos consistiam no estudo e análise de bibliografia atualizada, produzida por aquela comunidade científica, e no estudo particular da história do ensino das artes visuais em Portugal, facilitado pela investigação levada a cabo por José Melo, docente daquelas disciplinas, que fazia parte das bibliografias essenciais das mesmas. Contudo, estas bibliografias apresentam-se estranhamente reduzidas, o que poderá significar que as aulas se centram mais na exposição das referidas metodologias de ensino das artes visuais pelo docente, com base na sua investigação, ou simplesmente que a aquisição do conhecimento gerado pela comunidade científica, se realiza através da análise de excertos de obras reproduzidos, facultados pelo docente, o que se coaduna com a informação de que «a bibliografia de suporte ao curso é insuficiente e raramente se encontra disponível na biblioteca».

No programa do curso de Viana do Castelo também é claramente visível esta abordagem reflexiva da *Prática Pedagógica*, sendo mesmo mencionado Donald Schön, muito difundido no contexto educativo português, que, como vimos no segundo capítulo da nossa dissertação de mestrado (Sousa, 2007a:111-112), defende a reflexão-na-ação. Aliás, o conceito de epistemologia da prática, estabelecido por este educador, aliado a uma certa orientação personalista, é explícito no resumo do Programa, quando a disciplina é definida como centrada no formando, promotora da sua autoformação, e este como «construtor do conhecimento, profissional reflexivo e construtivo». Neste sentido, as competências dos futuros professores são desenvolvidas através de um «processo de ativação de recursos», entre os quais conhecimentos, capacidades e estratégias, que advêm, sobretudo, do confronto com «situações problemáticas», que implicam a ação do formando, e o vão tornando «capaz de planificar e gerir o seu plano de ação numa perspetiva autónoma» (Anabela Moura, “Programa de Prática Pedagógica IV”, cit. Sousa, 2007a:349). Contudo, a Prática Pedagógica, neste curso (que, como já observámos, apresenta uma forte abordagem sociológica, sendo aquele onde é mais desenvolvida a teoria da Cultura Visual), não se resume a uma reflexão-na-ação, procurando que o formando conheça e compreenda as teorias e as práticas educativas, não descurando «os fatores sociais, económicos, culturais e políticos, que têm tido impacto nas tomadas de decisão ao nível curricular» (*Idem, ibidem*), o que denota uma orientação social-reconstrucionista.

Os temas e autores referidos na bibliografia desta disciplina espelham bem as tendências supracitadas. Assim, para além de alguns “clássicos” da Educação Artística, igualmente presentes noutras bibliografias, são sugeridas obras que revelam a aproximação a uma abordagem reflexiva da formação de professores, como *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (Alarcão e Tavares, 2003), e preocupações sociais e/ou culturais, como *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1970), *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas* (Apple, 1997), *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (Perrenoud, 2001) e *Para a História da Cultura em Portugal* (Saraiva, 1996). Para além disso, são sugeridas leituras no âmbito da Educação Artística pela Cultura Visual, como: *Interdisciplinary Art Education: building bridges to connect disciplines and cultures* (Stokrocki, 2005), *Representation: cultural representations and signifying practices* (Hall, 1997), *Contemporary Art and Multicultural Education* (Cahn e Kocur, 1995) e *Art Education and Multiculturalism* (Mason, 1988). É de salientar ainda



a tese de doutoramento *Prejudice Reduction in Teaching and Learning Portuguese Cultural Patrimony* (Moura, 2000), apresentada à Universidade de Surrey, Roehampton, disponível para consulta na Biblioteca da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Nesta tese, a autora, Anabela Moura, coordenadora do curso e responsável pela disciplina, defende a importância da inclusão do Património Cultural Português na aprendizagem das artes visuais.

No que concerne ao modo como a Prática Pedagógica funciona, é referido que, ao longo do ano, os alunos contam com o acompanhamento do professor supervisor, que lhes proporciona o apoio necessário à aprendizagem, «através de discussões individuais e em grupo sobre a sua Prática Pedagógica» (Anabela Moura, “Programa de Prática Pedagógica IV”, cit. Sousa, 2007a:350), e organizam portefólios, nos quais deve refletir-se o conhecimento que, entretanto, através do cruzamento teoria-prática, vão construindo.

### *2.2.2. A didática curricular das artes visuais no ensino universitário*

Embora ausente nos planos de estudo do *Curso de Ciências Pedagógicas seguido de um Estágio* que, como vimos, vigorou em Portugal entre 1930 e 1975, no qual a teoria pedagógica, ministrada nas universidades, era, claramente, separada da prática pedagógica, concretizada nos liceus e escolas técnicas, o que é próprio de um paradigma *racionalista tecnológico* de formação de professores, a didática específica começou a ganhar relevância no período correspondente ao *Estágio* deste modelo, ao ser aprofundada por alguns professores metodólogos que investigaram e procuraram articular o conhecimento das artes visuais à prática educativa, contribuindo assim para a edificação de um *conhecimento pedagógico e didático específico* (Shulman, 1986), de que são exemplos paradigmáticos Manuel Maria Calvet de Magalhães e Alfredo Betâmio de Almeida, como já referimos, cujas principais publicações datam dos anos 60 do século XX, estendendo-se as do primeiro até 1974 (ano da sua morte) e as do segundo até 1980.

No entanto, a didática das artes visuais só viria a ser constituída como unidade curricular na formação de professores de artes visuais, no contexto universitário, no ano letivo de 1989-1990, tendo sido pioneiras neste domínio, Elisabete Oliveira e Elvira Leite, respetivamente nas Universidades de Lisboa e do Porto. Mais novo, embora tenha iniciado naturalmente mais tarde o seu percurso como docente universitário, Leonardo Charréu destaca-se também neste período como professor de algumas didáticas específicas no contexto, quer da formação inicial de professores, nas licenciaturas em *Artes Plásticas* (de fevereiro de 1996 a 2000-2001), em *Artes Visuais* e em *Professores*

do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2001-2002 a 2009-2010), quer na formação em serviço (1994-1995 a 2007-2008), na Universidade de Évora, onde vem a assumir o cargo de diretor do *Mestrado em Ensino em Artes Visuais* a partir do ano letivo 2008-2009.



Figs. 56 a 58 Retratos fotográficos de Elisabete Oliveira [Disponível em <http://minerva.coimbra.blogspot.pt>], Elvira Leite [Disponível em <http://www.2pontos.pt>] e Leonardo Charréu [Disponível em <https://www.researchgate.net>]. Início do século XXI.

Tanto Elisabete Oliveira, como Elvira Leite e Leonardo Charréu já haviam percorrido um caminho na docência das artes visuais no ensino básico e secundário (*didática profissional*), e na investigação do ensino aprendizagem desta área (*didática investigativa*), quando começaram a lecionar a didática (*didática curricular*), nas Universidades de Lisboa, do Porto e de Évora, as primeiras no ano letivo de 1989-1990, inaugurando assim o ensino universitário específico desta área no nosso país, e o último no ano letivo de 1996-1997.

Elisabete Oliveira, natural de Lisboa, licenciou-se em Pintura na então Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa em 1965, e qualificou-se profissionalmente como professora através da realização do *Curso de Ciências Pedagógicas seguido de um Estágio*, entre 1965 e 1967. No estágio, que realizou no Liceu Normal Pedro Nunes, teve o privilégio de ser orientada por Betâmio de Almeida, professor metodólogo que a marcou profundamente, com quem e sobre quem viria a trabalhar no âmbito da *didática investigativa*. Como professora do 2º ciclo e do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, lecionou um pouco por todo o país (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz e Coimbra), sendo diversificada a sua experiência no âmbito da *didática profissional*, numa dimensão não só pessoal, mas também coletiva, uma vez que foi registando unidades didáticas e projetos que considerou relevantes, desenvolvidos pelos seus colegas, material que viria a utilizar e a aprofundar (através de entrevistas), no âmbito da *didática investigativa*, aquando da realização do seu doutoramento.

Elvira Leite, natural do Porto, licenciou-se em Pintura na então Escola Superior de Belas-Artes do Porto em 1962, e qualificou-se profissionalmente como professora através da realização do *Curso de Ciências Pedagógicas seguido de um Estágio*. Foi professora no ensino básico e secundário entre 1963 e 2000 e, tal como Elisabete Oliveira, inaugurou a lecionação da didática específica, no contexto universitário da formação de professores de artes visuais, no ano letivo de 1989-1990, na Universidade do Porto, onde permaneceu como docente até ao ano letivo 2003-2004.

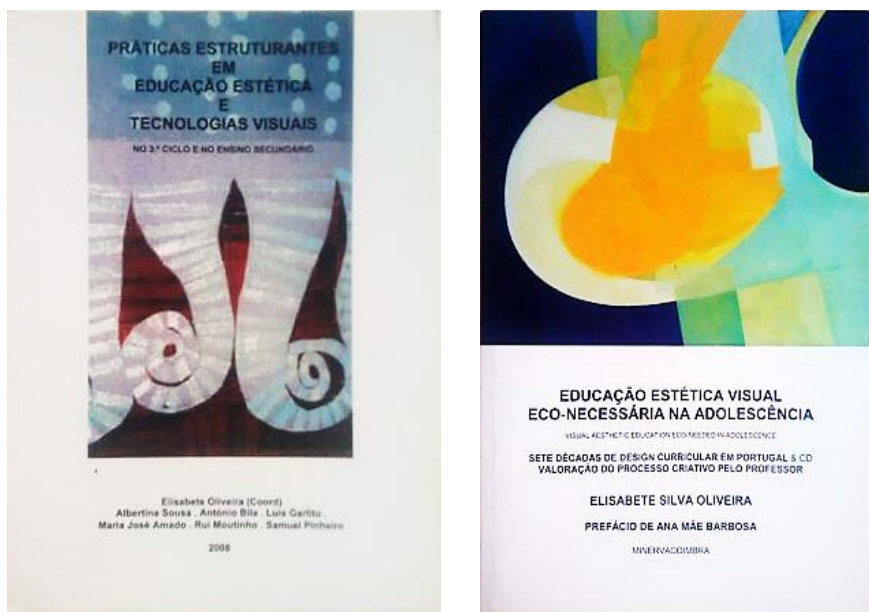
Leonardo Charréu, natural de Glória do Ribatejo, ingressou na categoria de assistente estagiário, no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, em abril de 1994. Durante quase dez anos, mais precisamente entre 1994 e 2013, lecionou uma série de unidades curriculares no âmbito da pedagogia e didática das artes visuais na Universidade de Évora, abrangendo vários cursos, correspondentes a diferentes momentos e respetivos modelos da formação de professores em Portugal.

#### *2.2.2.1. O ensino-aprendizagem da Didática da Educação Visual na Universidade de Lisboa, sob a orientação de Elisabete Oliveira (1988-2006)*

Foi Elisabete Oliveira que inaugurou o ensino da didática específica das artes visuais na Universidade de Lisboa, tendo sido responsável pela lecionação da Didática da Educação Visual desde o seu início, no ano letivo de 1988-1989, até ao momento da sua aposentação, em maio de 2006.

Quando iniciou a lecionação de Didática da Educação Visual na Universidade de Lisboa, Elisabete Oliveira já havia publicado alguns artigos como investigadora, nomeadamente *Fondément pour une ébauche des dimensions et fonctions de l'éducation esthétique visuelle* (1986) e *Pulsar da educação através da arte no Brasil* (1987a e 1987b), aos quais se seguiram até hoje mais de 80 publicações, entre as quais se destacam *Práticas estruturantes em educação estética e tecnologias visuais no 3º ciclo e no ensino secundário* (2008) e *Educação estética-visual eco-necessária na adolescência* (2010), a última resultante da sua tese de doutoramento (Figs. 59 e 60).

Na entrevista que realizámos a Elisabete Oliveira, em 2007, a educadora ofereceu-nos uma perspetiva sobre o modo como orientou aquela formação, que assentou, no nosso entender, num paradigma *social-reconstrutor*, indo beber às teorias de Edgar Morin (1921-) e de Jean-Luis Le Moigne (1931-), referidas por Elisabete Oliveira (Entrevista a Elisabete Oliveira, por Ana Sousa, 2007a:12, 16, 18-20, 27 - *Anexos*).



Figs. 59 e 60 Capas de *Práticas estruturantes em educação estética e tecnologias visuais no 3º ciclo e no ensino secundário* (2008) e de *Educação estética-visual eco-necessária na adolescência* (2010), ambas da autoria de Elisabete Oliveira.

Relativamente à didática específica, Elisabete Oliveira salienta que procurou que os alunos sentissem, desde o início, que nunca iriam chegar a nenhum modelo, uma vez que considera que, na contemporaneidade, o fundamental é o professor «mostrar flexibilidade face à emergência» (Entrevista a Elisabete Oliveira, por Ana Sousa, 2007a:20), isto é, adaptar e modificar, constantemente, as suas práticas às múltiplas realidades e contextos de ensino. Assim, ao invés de estabelecer um método único de ensino das artes visuais, a educadora preferiu levar os alunos a ser capazes de dinamizar todo um processo complexo, assente na investigação-ação, onde, para além da planificação e de todas as fases inerentes a um projeto educativo, era valorizada a auto e *eco-reflexão* na e sobre a prática, pelo que aquele processo não terminava, como é usual, na concretização e na avaliação (autoavaliação), reduzida a uma simples verificação, mas no que, inicialmente, a educadora designava por disseminação, e prefere mais tarde chamar *eco-compatibilização* – uma compatibilização que resulta de um *feedback*, de um «contraste» com os outros, de onde deriva uma atualização, ou um “redesign”, que desencadeia o recomeço de todo o processo.

A certa altura, partindo dos referenciais construídos por cada um para as práticas necessárias, temos o feedback, que é um princípio da recursividade, o que pode e deve levar a um “*re-design*”, a uma reavaliação e a um reajustamento, ao recomeçar do processo, até uma nova atualização. É sempre um contínuo. (Entrevista a Elisabete Oliveira, por Ana Sousa, 2007a:17)

Estabelecendo um paralelo entre os processos educativo e criativo, que, no fundo, podem ser ambos concebidos a partir da teoria da complexidade de Morin e de Le Moigne, Elisabete Oliveira leva-nos a compreender melhor o que entende por *eco-compatibilização*, assim como a relação desta com a reconstrução social.

O que é que seria se o autor que tivesse feito uma obra de arte, chegasse ao fim, se autocriticasse pela obra de arte que tinha na sua frente, e acabasse tudo ali, guardasse a obra na gaveta? Eu costumo dizer aos meus alunos que algo fundamental, no quer que se faça, é ter a consciência de que é após a concretização, na interação da obra com o concreto, que começa a vida dessa obra, porque, depois, a obra tem que ser contrastada, e pode ser contrastada a uma escala global, de internet, ou a uma escala próxima, da própria escola ou dentro da sala de aula, mas não pode ficar por aí. (Entrevista a Elisabete Oliveira, por Ana Sousa, 2007a:16-17)

A confirmar a proximidade entre o processo que advoga e o paradigma *social-reconstruccionista* da formação de professores, está a sua referência, por diversas vezes, à necessidade dos formandos se «desinstalem», isto é, abandonarem os pressupostos nos quais as suas práticas educativas assentam, algo imprescindível à melhoria do ensino, e intrinsecamente relacionado com a mencionada *eco-compatibilização*, uma vez que é na relação com o outro que o ser humano se revê, sendo a partir das imagens da sua prática – não só sob o seu ponto de vista (a autoavaliação), mas sob os múltiplos pontos de vista facultados pelos seus alunos, pelos seus colegas, também formandos e professores, e, claro, pela própria formadora –, que o formando poderá melhorá-las.

Eu fico muito satisfeita quando consigo com que os alunos se desinstalem. (...) É interessantíssimo vê-los defender uma coisa no princípio de uma aula, e, no fim, à força de ver com os outros, já estarem a desinstalar-se, a mudar para outra e a entender as repercussões que isso tem. Há esta permeabilidade da experiência que entra, mas também daquela influência que eles vão poder ter, enquanto professores. E, depois, trazem as consequências dessa experiência, recursivamente, para o grupo. Estes são movimentos fundamentais. (Entrevista a Elisabete Oliveira, por Ana Sousa, 2007a:18,26)

Do mesmo modo que Betâmio de Almeida, numa época anterior, já mostrara uma sensibilidade aos percursos de cada um, o que se refletiu na liberdade que proporcionou aos estagiários para levarem a cabo práticas educativas distintas, também na formação proporcionada por Elisabete Oliveira, podemos identificar a procura do desenvolvimento de professores autónomos, capazes de traçar o caminho da sua própria profissionalidade, a partir de uma reflexividade crítica.

Porém, para Elisabete Oliveira os professores apresentam-se como dinamizadores socioculturais, que adequam a sua prática educativa às especificidades do contexto individual dos seus alunos, e contribuem para que, também eles, sejam pessoas capazes, não só de refletir criticamente sobre, mas de modificar a realidade que os rodeia, algo iniciado através da *eco-compatibilização* dos seus trabalhos na sala de aula (uma vez que «fazia questão de que os formandos conseguissem, na sua prática, que os trabalhos dos alunos fossem *inter-contrastados*, que houvesse o tal momento de auto-eco-compatibilização»), mas que transpõe os limites das salas, das escolas e das localidades, pois é uma competência que se desenvolve e pode ser aplicada, globalmente, em qualquer situação.

A autonomia dos professores, e, conseqüentemente, dos alunos, que advém deste processo de formação, e, simultaneamente, as dimensões cívicas que este pode tomar, a nível local e global, quando se multiplica, ao ser adotado pelos formandos, e, por sua vez, pelos alunos dos formandos, circulando e dando origem a uma quantidade de processos de recursividade, que ultrapassa o círculo contínuo formadora/professores, professores entre si, professores/alunos, alunos entre si, alunos/professores, professores entre si, professores/formadora, é descrita assim pela educadora:

O que é muito interessante é os nossos formandos porem-se nesta dinâmica, e depois já serem eles a não querer, sequer, que alguém lhes imponha seja o que for. (...) Eles pensam de sua cabeça: “Mas, isto pode ser assim, pode ser de outra forma?” E vão levar a mesma dinâmica para os alunos deles. Com os resultados que obtêm vão reformular as suas ideias e trazem para a minha aula o refluxo de tudo isso. (...) Isto entrava numa grande dinâmica e, depois, eu própria, em congressos, nacional e internacionalmente, levava esta circulação. E os formandos também, nos sítios onde têm influência [com projetos que têm, cada vez mais, repercussões nas escolas e nos contextos]. Esta é uma dinâmica que tem uma grande implicação cívica, a de levar as pessoas a uma auto-eco-consciência. (Entrevista a Elisabete Oliveira, por Ana Sousa, 2007a:18 - Anexos)

Partindo do princípio que «no fenómeno educativo é fundamental a relação professor-aluno e dos alunos entre si, e de tudo isso com o contexto», apesar de não acreditar na existência do professor ideal, Elisabete Oliveira refere que o professor deverá ser «alguém capaz de dinamizar este processo», pelo que, na lecionação da didática específica, valorizou e procurou desenvolver nos seus alunos competências como a flexibilidade e a capacidade de comunicação, imprescindíveis à criação de soluções adequadas a cada contexto, e à relação e ao diálogo com o outro, logo, à *eco-compatibilização*.

Contudo, a esta formação, assente sobretudo numa reflexividade sobre a prática realizada em grupo, isto é, na partilha de experiências, e na crítica construtiva sobre as mesmas, da qual resultava uma aprendizagem entre os alunos, e não exclusivamente dos alunos com a formadora), parece faltar a complementaridade de todo um património teórico sobre o ensino das artes visuais, resultante da experiência de outros (no passado e no presente) que não devemos desprezar.

Se a reflexão sobre a nossa própria prática e a dos que nos são próximos é importante, o conhecimento sobre as práticas de ensino das artes visuais que tiveram ou têm lugar em tempos e espaços diferentes, também o é. Porém, este conhecimento, que constituiria um complemento essencial à construção da profissionalidade dos professores de artes visuais, encontra-se ausente da Formação em Serviço, quer nas Escolas Superiores de Educação, quer nas Faculdades de Psicologia e Ciências de Educação, onde, à exceção da didática específica, todos os módulos, além de demasiado curtos, são generalistas, para possibilitar a frequência de alunos de todos os domínios.

#### *2.2.2.2. O ensino-aprendizagem da didática da educação visual na Universidade do Porto, sob a orientação de Elvira Leite (1989-2003)*

Elvira Leite, consultora na Fundação Serralves e, nesse contexto, dinamizadora de uma série de projetos que visam a articulação escola-museu, foi responsável pela lecionação de Didática da Educação Visual na Universidade do Porto, desde o seu início, no ano letivo de 1989-1990, até 2002-2003. Apesar de assumir publicamente (Elvira Leite, Entrevista com... Elvira Leite, por Monteiro, Revista *2Pontos*., 2009:23) que iniciou o seu percurso na educação movida mais pela necessidade do que pela vontade:

Logo depois de me ter sido atribuído o Prémio Nacional de Pintura, em 1968, houve motivos que condicionaram a prática artística; deixei o *atelier*, embora o retomasse muito mais tarde. Naquela época era difícil viver da arte e eu queria tornar-me economicamente independente da família. Foi quando fiz a minha opção. Para os alunos de Belas-Artes a docência era uma espécie de predestinação.

Elvira Leite recorda que foi com enorme naturalidade que começou a ensinar arte a crianças, quando «o mestre Júlio Resende», seu professor, após uma incursão inicial pela educação artística, propôs aos alunos a criação de oficinas de arte para crianças no Bairro de São Vítor: «Fiquei motivada, os miúdos adoraram. Quando comecei a dar aulas, senti-me como peixe na água.»





Fig. 61 Primeiras páginas da “Entrevista com... Elvira Leite”, por Monteiro, Revista 2Pontos, outono de 2009: 22-25.

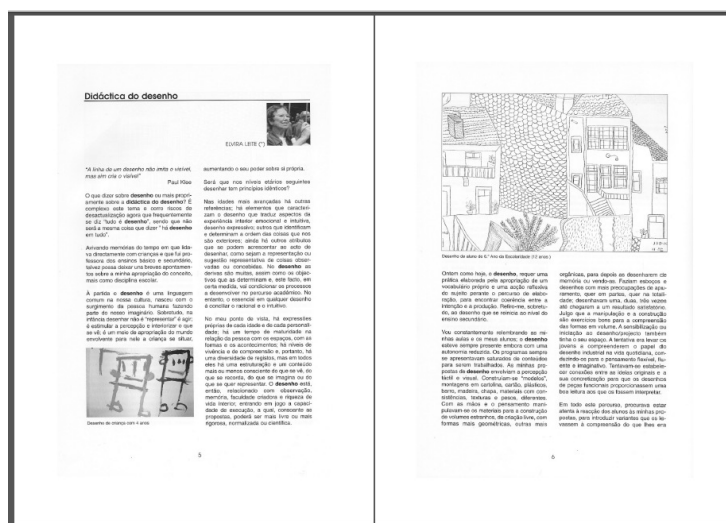
Nas palavras de Elvira Leite, extraídas da entrevista realizada por Elisabete Oliveira no âmbito do seu doutoramento, mais tarde parcialmente publicada na obra *Educação Estético Visual Eco-Necessária na Adolescência* (Oliveira, 2010:143-145), encontramos o universo pedagógico a partir do qual Elvira Leite começou a edificar a sua *didática profissional*, aquando da «primeira experiência como monitora de uma oficina de arte» (Elvira Leite, por Elisabete Oliveira, 2010:143), em 1962.

Na altura, li o célebre livro de Herbert Read, *Educação pela Arte* (1943). Motivou-me de tal forma que, mais tarde, fui consultar Henri Luquet, Viktor Lowenfed, João dos Santos, Arno Stern, Rudolph Arnheim, Bruno Munari, entre outros autores, pensadores experientes. Contactei o movimento da *Educação pela Arte* em Lisboa. Fui tocada por tudo isso. (Elvira Leite, por Elisabete Oliveira, 2010:143-144)

É, portanto, o movimento da *Educação pela Arte* que começa por influenciar a ação de Elvira Leite. Porém, a lista de autores acima descrita sugere que este movimento não constituiu influência única para a sua *didática profissional*, como professora «na escola pública durante 36 anos», como «formadora de formadores desde 1974» e, mais tarde, como «Professora Convidada de Didática Específica na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, de 1989 a 2003» (Oliveira, 2010:145). Se podemos enquadrar a maioria dos autores citados por Elvira Leite numa orientação *expressiva-psicanalítica* da educação artística (Efland, 1979, 1995), a verdade é que os últimos dois representam claramente a abordagem *formalista* que viria a ser implementada no ensino das artes visuais português a partir dos anos 70 do século XX.



O artigo dedicado à “Didática do Desenho”, que Elvira Leite publicou no *Boletim da Aproged* n.º 23 (novembro de 2004), ajuda-nos a compreender melhor o modo como entende o Desenho, enquanto objeto artístico e enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Perante o desafio de escrever sobre a didática do Desenho, Elvira Leite questionou-se (*Boletim da Aproged* n.º 23, 2004:5): «O que dizer sobre desenho ou mais propriamente sobre a didática do desenho?» Para abordar o tema, após uma consideração inicial no âmbito do *conhecimento do conteúdo*, o Desenho, na contemporaneidade: «É complexo este tema e corro riscos de desatualização agora que frequentemente se diz que “tudo é desenho”, sendo que não será a mesma coisa que dizer que “há desenho em tudo”»; Elvira Leite recorreu à *didática profissional*, isto é, ao conhecimento empírico sobre o ensino-aprendizagem do Desenho que foi construindo ao longo dos anos, enquanto professora no ensino básico e secundário, antes de começar a lecionar a Didática Específica na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: «Avivando memórias do tempo em que lidava diretamente com crianças e que fui professora dos ensinos básico e secundário, talvez possa deixar uns breves apontamentos sobre a minha apropriação do conceito, mais como disciplina escolar.»



Figs. 62 e 63 Capa do *Boletim da Aproged* n.º 23 onde, pela primeira vez, surge o ensino do desenho, primeiras páginas do artigo “Didática do Desenho”, de Elvira Leite, integrado na revista, nov. 2004:5-6.

Sobre essa época, que recorda com saudade, Elvira Leite descreve (*Boletim da Aproged* n.º 23, 2004:6), com a sensibilidade de quem viveu o ensino-aprendizagem do Desenho e da Educação Visual pelas próprias mãos, algumas atividades que desenvolveu com os alunos, que «envolviam a manipulação tátil e visual», destacando «a manipulação e a construção» como «exercícios bons para a compreensão das formas e

volume» e ainda mencionando uma orientação projetual que, simultaneamente, aproximava os alunos da utilidade desta área, no contexto da «vida quotidiana» e fomentava neles «o pensamento flexível, fluente e imaginativo», através de problemas que desafiavam a sua criatividade.

Vou constantemente lembrando as minhas aulas e os meus alunos; o desenho esteve sempre presente embora com uma autonomia reduzida. Os programas sempre se apresentavam saturados de conteúdos para serem trabalhados. As minhas propostas de desenho envolviam a percepção tátil e visual. Construíam-se “modelos”, montagens em cartolina, cartão, plásticos, barro, madeira, chapa, materiais com consistências, texturas e pesos diferentes. Com as mãos e o pensamento manipulavam-se os materiais para a construção de volumes estranhos, de criação livre, com formas mais geométricas, outras mais orgânicas, para depois as desenharem de memória ou vendo-as. Faziam esboços e desenhos com mais preocupações de apuramento, quer em partes, quer na totalidade; desenhavam uma, duas, três vezes, até chegarem a um resultado satisfatório. Julgo que a manipulação e a construção são exercícios bons para a compreensão das formas em volume. A sensibilização ou iniciação ao desenho/projeto também tinha o seu espaço. A tentativa era levar os jovens a compreenderem o papel do desenho industrial na vida quotidiana, conduzindo-os para o pensamento flexível, fluente e imaginativo. Tentavam-se estabelecer conexões entre as ideias originais e a sua concretização para que os desenhos de peças funcionais proporcionassem uma boa leitura aos que os fossem interpretar. (Elvira Leite, 2004:6)

Para além de uma *didática profissional* que revela a proximidade com exercícios próprios da arte e do design, fruto da sua formação artística, Elvira Leite, ao longo do seu discurso, quer na entrevista para a revista *2pontos*:, quer neste artigo, assume um pensamento sobre a didática do Desenho, no qual se evidencia o seu conhecimento da psicologia, adequando as atividades e o modo como são exploradas a diferentes faixas etárias. Assim, se por um lado, descreve o desenho como «uma linguagem comum na nossa cultura», que «nasceu com o surgimento da pessoa humana, fazendo parte do nosso imaginário», e associa à infância o desenho enquanto meio de compreensão do mundo, de expressão e afirmação perante o mesmo: «Sobretudo na infância, desenhar não é “representar”, é agir; é estimular a percepção e interiorizar o que se vê; é um meio de apropriação do mundo envolvente para nele a criança se situar, aumentando o seu poder sobre si própria.»; por outro lado, questiona-se: «Será que nos níveis etários seguintes desenhar tem princípios idênticos?» Acabando por sugerir a existência de diferentes modos de desenhar e aprender/ensinar o desenho: «Há expressões próprias de cada idade e de cada personalidade; há um tempo de maturidade na relação da pessoa com os espaços, com as formas e os acontecimentos; há níveis de vivência e de compreensão.»

Por conseguinte, se em relação ao desenho na infância, Elvira Leite revela um entendimento *expressivo-psicanalítico*, dentro do espírito didático defendido pela *Educação pela Arte*, para o desenho em «idades mais avançadas», a educadora reconhece a existência de «outras referências», que podem advir, quer da «experiência interior emocional e intuitiva, desenho expressivo», quer da «ordem das coisas que nos são exteriores», sendo que, «o essencial em qualquer desenho é conciliar o racional e o intuitivo». Sobre a aprendizagem do desenho no ensino secundário, Elvira Leite chega mesmo a afirmar que, «ontem como hoje, o desenho requer uma prática elaborada pela apropriação de um vocabulário próprio e uma prática reflexiva do sujeito perante o percurso de elaboração, para encontrar coerência entre a intenção e a produção», o que nos remete para um paradigma *formalista-cognitivo* (Efland, 1979, 1995).

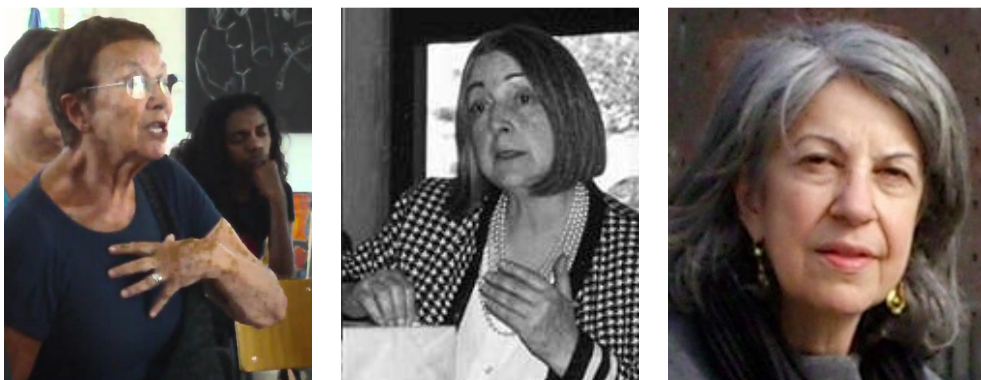
Não obstante a «diversidade de registos», Elvira Leite (*Boletim da Aproped* n.º 23, 2004:5) considera que o desenho implica «uma estruturação e um conteúdo mais ou menos consciente do que se vê, do que se recorda, do que se imagina ou do que se quer representar», para a qual são essenciais: «observação, memória, faculdade criadora e riqueza da vida interior, entrando em jogo a capacidade de execução, a qual, consoante as propostas, poderá ser mais livre ou mais rigorosa, normalizada e científica».

Repare-se que, Elvira Leite não só foi tocada pelo movimento de *Educação pela Arte*, como também conviveu com Bruno Munari, um dos preconizadores do movimento *formalista-cognitivo* (Efland, 1979, 1995), defensor de uma aprendizagem realizada a partir da compreensão da arte, que democratizasse o conhecimento artístico.

O facto de me relacionar de perto com o meu mestre e amigo Bruno Munari tornou o meu percurso aberto e flexível. Discutíamos a ideia de que era tão ou mais relevante estimular as faculdades criadoras adormecidas em cada indivíduo, do que desenvolver talentos apenas de alguns “aparentemente” bem dotados. Na escola, dar a conhecer a todos os alunos o vasto campo da arte e os caminhos para a compreender foi uma das minhas intenções. (Elvira Leite, por Elisabete Oliveira, 2010:144)

De mencionar ainda participação ativa de Elvira Leite numa série de iniciativas do âmbito social. A oficina no bairro de S. Victor foi apenas a primeira de muitas dinamizadas pela educadora: em 1966, com o apoio de «uma família prestigiada» do Porto, concebeu «uma oficina para atividades criadoras dirigida sobretudo a crianças dos 3 aos 12 anos», onde trabalhou ao lado de Manuela Malpique (1932-1999), «uma companheira de estudo e de práticas», com «todo o entusiasmo que [as] caracterizava».

A essa oficina juntou-se, em 1968, a escritora Luísa Dacosta, para conjugarem o trabalho plástico com a escrita poética.



Figs. 64 a 66 Retratos fotográficos de Elvira Leite [Disponível em <https://i.ytimg.com/vi/682nFTYFTEk/maxresdefault.jpg>], Manuela Malpique [Disponível em [https://sigarra.up.pt/up/pt/noticias\\_geral.noticias\\_cont?p\\_id=F432644735/destaque%20homenagem.jpg](https://sigarra.up.pt/up/pt/noticias_geral.noticias_cont?p_id=F432644735/destaque%20homenagem.jpg)] e Milice Santos [Disponível em <http://ciparentalidade.webnode.pt/products/milice-ribeiro-dos-santos1>].

No mesmo espaço, «a título experimental», criaram ainda uma oficina para crianças dos 10 aos 12 anos, «com problemas motores e psicomotores». Em 1970, para além deste *atelier*, Elvira Leite começou a dinamizar um outro espaço, na zona da Foz, dedicado a crianças e jovens dos 12 aos 17 anos, «com problemas psicológicos». Já depois do 25 de abril, descreve-nos uma outra experiência muito significativa:

Em 1975, recordo a criação de uma oficina de artes para crianças dos 4 aos 14 anos, desenvolvida uma vez por semana durante cerca de um ano. O espaço era o Largo de Pena Ventosa no Bairro da Sé, no Porto. Como não havia espaço coberto, trabalhava-se na rua. Era um largo que tinha escadas, patamares, uma fonte e as casas que nos rodeavam usavam-se, com permissão dos moradores, para guardar todo o material. Havia mãos costureiras, pais marceneiros, pintores de automóveis, avós com muitos saberes... Quando era necessário, colaboravam. Os materiais e os equipamentos eram fornecidos por mim, pela escola pública onde leccionava, por uma empresa de tintas e pelas pequenas oficinas situadas na proximidade do bairro. Nessa época havia um enorme sentimento de solidariedade. (Elvira Leite, por Elisabete Oliveira, 2010:144-145)

Ao longo do seu percurso, Elvira Leite publicou algumas obras em parceria com várias figuras do campo das artes, como a arquiteta e pedagoga Manuela Malpique (Fig. 65), e da Psicologia, como a psicóloga e terapeuta Milice Santos (Fig. 66). Se, inicialmente, as obras que publica com Manuela Malpique refletem os ideais da *Educação pela Arte*, como: *Jogos visuais: auxiliares didáticas para crianças, adolescentes e jovens* (1974), *Para uma troca de saberes no jardim-de-infância: desenhar, pintar a dedo*,

*modelar, pintar* (1984), *Espaços de criatividade: a criança que fomos / a criança que somos... através da expressão plástica* (1986); posteriormente, torna-se evidente a influência da metodologia de trabalhos de projeto, em obras como *Trabalho de projeto*, vol. 1 e vol. 2 (Leite, Malpique & Santos, 1989, 1990).



Figs. 67 a 72 Capas de *O espaço pedagógico* (Carneiro, Leite & Malpique, 1983), *Espaços de criatividade: a criança que fomos / a criança que somos... através da expressão plástica* (Leite & Malpique, 1986), *Trabalho de projeto*, vol. 1 e vol. 2 (Leite, Malpique & Santos, 1989 e 1990), *O professor aprendiz: criar o futuro* (Leite & Orvalho, adap., 1995) e *Serralves: Projectos com escolas* (Leite & Victorino, 2009).

### 2.2.2.3. *O ensino-aprendizagem da didática da educação visual na Universidade de Évora, sob a orientação de Leonardo Charréu (1994-2013)*

Leonardo Charréu, atualmente professor adjunto no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, em Rio Grande do Sul, Brasil, durante quase dez anos, mais precisamente entre 1994 e 2013, lecionou uma série de unidades curriculares no âmbito da pedagogia e didática das artes visuais na Universidade de Évora, abrangendo vários cursos, correspondentes a diferentes momentos e respetivos modelos da formação de professores em Portugal.

Natural de Glória do Ribatejo, licenciado em Artes Plásticas – Pintura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (1990), Mestre em História da Arte pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1995) e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2004), Leonardo Charréu, à semelhança de Elisabete Oliveira e Elvira Leite, iniciou o seu percurso profissional como professor de Educação Visual (7º e 8º anos) no ensino básico.

A Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Boa Nova, em Leça da Palmeira, concelho de Matosinhos, distrito do Porto, foi a primeira onde lecionou, na qualidade de professor provisório, no ano letivo de 1989-1990. A esta experiência inicial, seguiram-se outras até ingressar como assistente estagiário no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, em abril de 1994, num percurso variado que implicou a lecionação de diferentes disciplinas do ensino básico e secundário, nomeadamente: Educação Visual (aos 5º e 6º anos, 1989-1990; ao 7º ano, 1989-1990, 1992-1993 e 1993-1994; ao 8º ano, 1988-1989, 1990-1991 e 1993-1994; e ao 9º ano do Ensino Básico, 1993-1994); História da Arte (aos 10º, 11º e 12º anos do Ensino Secundário, 1990-1991 e 1991-1992); Teoria do Design (aos 10º e 11º anos do Ensino Secundário, 1990-1991 e 1991-1992); e Geometria Descritiva (ao 12º ano do Ensino Secundário, 1992-1993), em escolas ribatejanas, à exceção da então Escola C+S de Pedrouços, concelho da Maia, distrito do Porto, no ano letivo 1989-1990, à qual se seguiram a Escola Secundária Dr. Ginestal Machado, em Santarém, nos anos letivos 1990-1991 e 1991-1992, e as então Escolas C+S de Coruche e de Marinhais, respetivamente nos anos letivos de 1992-1993 e 1993-1994.

Após seis anos implicado na *didática profissional* das disciplinas do ciclo preparatório e do ensino secundário que lecionou, Leonardo Charréu aproximou-se das dimensões *curricular* e *investigativa* das artes visuais, a partir de 1994 da primeira, enquanto docente de unidades curriculares no âmbito da didática específica na Universidade de Évora, e a partir de 1998 da última, enquanto investigador-bolseiro de doutoramento, orientado por Fernando Hernández, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Barcelona.

Como docente na Universidade de Évora, entre 1994 e 2007, lecionou *Didática Específica e Tecnologia Educativa para a Educação Visual*, um módulo da formação em serviço então em vigor, no âmbito de um protocolo realizado com a Universidade Aberta; em 1997-1998, lecionou *Didática das Artes Visuais*, disciplina anual da licenciatura em Artes Plásticas via Ensino; e entre 2001 e 2007, lecionou *Didática das Artes Visuais I e*

*II e Didática da Educação e Expressão Visual e Plástica*, unidades curriculares semestrais, as primeiras da Licenciatura em Artes Visuais e a última da Licenciatura em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Já após a reforma de Bolonha, no Mestrado em Ensino de Artes Visuais que criou e de que foi diretor entre 2008 e 2013, foi responsável pela lecionação de *Fundamentos de Didática das Artes Visuais*, *Temas Atuais de Didática das Artes Visuais*; *Didática das Artes Visuais e Prática de Ensino Supervisionada*, as primeiras semestrais e as últimas anuais. Para além disso, no âmbito de outros cursos, lecionou ainda *Educação e Cultura Visual*, uma unidade curricular optativa da Licenciatura em Educação Básica e da Licenciatura em Arquitetura Paisagística, em 2009-2010; e *Metodologia de Ensino da Especialidade I e II*, semestrais no Mestrado em Supervisão Pedagógica, em 2009-2010 e 2010-2011.

Como investigador, sobretudo a partir de 1998, ano em que iniciou o programa de doutoramento na Universidade de Barcelona, Leonardo Charréu desenvolveu estudos no domínio do ensino-aprendizagem das artes visuais (*didática investigativa*), que se repercutiram na lecionação das várias unidades no âmbito da didática das artes visuais (*didática curricular*) que assumiu na Universidade de Évora. Todo o seu envolvimento: participação em conferências, congressos, encontros, exposições, seminários e projetos nacionais e internacionais nesta área, veio a refletir-se na sua ação pedagógica, evidenciando-se nos programas das unidades que concebeu no período pós-Bolonha.

Os programas de Fundamentos de Didática das Artes Visuais (1º semestre de 2011-2012) (Charréu, 2011a), Didática das Artes Visuais (2º semestre de 2010-2011) (Charréu, 2011b) e Temas atuais de Didática das Artes Visuais (1º semestre de 2009-2010) (Charréu, 2009) traduzem bem as conceções de didática do docente e investigador, que advoga uma abordagem da educação pela cultura visual (Charréu, 2003, 2015).

## 2.2. A didática das artes visuais no início do século XXI

Se a partir de meados dos anos 80 e sobretudo dos 90 do século XX, já haviam sido produzidas algumas dissertações de mestrado e teses de doutoramento com temáticas no âmbito da educação artística, ainda que inevitavelmente integradas em programas de investigação mais generalistas (aqueles que se encontravam disponíveis no panorama universitário português) ou mais específicos (apenas alguns daqueles que eram frequentados no estrangeiro), a partir do início do século XX a *didática investigativa* das artes visuais amplifica-se exponencialmente.



No contexto dos anos 80 e 90 do século XX, desenvolveram investigação (dissertações de mestrado ou teses de doutoramento) alguns professores do ensino básico ou secundário, como Ana Mantero e Clara Botelho, mas sobretudo professores do ensino superior, de que são exemplo paradigmático Anabela Moura (Escola Superior de Educação de Viana do Castelo), Idalina Sardinha (Universidade da Madeira), Isabel Cottinelli Telmo e Margarida Rocha (Escola Superior de Educação de Setúbal), José Alberto Saraiva (Escola Superior de Educação de Santarém) e Leonardo Charreú (Universidade de Évora).

No início do século XXI, a criação do Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em 2004, e a publicação do decreto-lei, de 22 de fevereiro de 2007, marcam o início da proliferação de uma série de mestrados, visando quer a investigação, quer a profissionalização docente, para os vários ciclos de ensino, de norte a sul do país, não só no público, como no privado. Para além da reestruturação e consequente multiplicação de cursos e instituições envolvidas, o que se repercutiu na quantidade de unidades curriculares no âmbito da didática das artes visuais (*didática curricular*), ao longo destes anos intensificaram-se as iniciativas, encontros e publicações neste âmbito, o que se refletiu na *didática investigativa* e possivelmente também na *didática profissional*. Por outro lado, se a investigação em educação artística já se fazia há muito tempo, é a partir deste momento que ela adquire uma especificidade e uma dimensão maiores, multiplicando-se o número de dissertações e relatórios de estágio neste domínio.



Fig. 73 Primeira turma do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, sala 4.05, FBAUL, 2005. Créditos fotográficos: Teresa Esteves.



Em 2006, também não podemos deixar de mencionar a obra *Arte e Pedagogia*, concebida por Idalina Sardinha na sequência da investigação desenvolvida para a sua tese de doutoramento intitulada *Da compreensão da arte ao ensino da história de arte, hoje* (Universidade da Madeira, 1999). Nesta obra, a autora estabelece uma relação entre as teorias e práticas da arte moderna e contemporânea e a pedagogia artística, constituindo um exemplo único de articulação entre metodologias da história da arte e didáticas das artes visuais, que a autora propõe, recorrendo aos exemplos mais recentes até então no panorama artístico internacional.

No mesmo ano foi publicada também a obra *Pensar a arte, pensar a escola*, da autoria de António Quadros Ferreira, professor na Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto. No ensino superior mencionamos ainda a investigação, no âmbito não só do ensino artístico, mas ainda em particular da didática da História da Arte, que tem sido realizada por Margarida Calado (2013, 2011, 1988).

Por fim, destacamos o facto de continuarem a realizar-se algumas teses que incidem sobre os manuais de artes visuais, objetos que consideramos reunir simultaneamente *didática investigativa* e *didática profissional*. Entre elas destacamos *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real*, da autoria de Clara Brito (2014), professora na Escola Superior de Educação de Santarém.



### 3. Para uma resignificação da didática curricular das artes visuais

---

Neste capítulo, começamos por apresentar os fundamentos conceituais que presidem à resignificação da didática que propomos no âmbito da lecionação de Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais*, da Universidade de Lisboa para, de seguida, apresentar sumariamente os vários exercícios desenvolvidos nestas unidades curriculares, enquanto estratégias didáticas concebidas no sentido de contribuir para a edificação da identidade profissional dos alunos enquanto professores de artes visuais: Carta a um/a professor/a, Narrativa autobiográfica, Relato de uma experiência escolar enquanto aluno/a, Relato de uma experiência escolar enquanto professor/a e Manifesto pedagógico.

#### 3.1. Revisitando autores e conceitos fundadores

Quando nos comprometemos a lecionar Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II (DAP I e DAP II), unidades respetivamente do segundo e do terceiro semestres do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais*, da Universidade de Lisboa, pareceu-nos importante, não só para o nosso conhecimento enquanto docentes, mas também para o dos alunos, alargar e aprofundar o nosso entendimento acerca da didática, por forma a traçar um fio condutor que nos permitisse compreender a sua origem, os diversos movimentos que seguiu ao longo dos tempos, bem como as tendências atuais.

Assim, optámos, inicialmente, por visitar a obra *Docência no ensino superior*, (Pimenta & Anastasiou, 2002) que adquirimos por iniciativa própria, quando frequentávamos o primeiro ano do Mestrado em Educação Artística, em 2004. Nessa altura, apesar de ainda não termos iniciado a nossa investigação centrada na formação de professores, o tema já era do nosso interesse. Nesta obra, tomámos contacto pela primeira vez com a pesquisa de Selma Garrido Pimenta, uma autora e educadora brasileira cuja investigação se centra precisamente no domínio da didática. Foi no contexto da visita de *Docência no ensino superior*, enquanto procurávamos definir o conceito contemporâneo de didática, que descobrimos uma outra obra que viria a marcar profundamente o modo como encaramos o ensino das didáticas específicas, intitulada *Didática e Formação de Professores: percursos e perspetivas no Brasil e em Portugal*. Organizada pela mesma autora, esta última incluía um capítulo da portuguesa Isabel Alarcão, então Professora Catedrática na Universidade de Aveiro: “Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino” (pp. 159-190), com

uma introdução histórica sobre o ensino da didática em Portugal e subcapítulos como: O perfil do professor de didática (pp. 179-180), O papel do aluno de didática (p. 181) e As representações dos professores e dos alunos relativamente à didática (p. 182). Estas referências foram fundadoras na nossa conceção de *didática curricular* (Alarcão, 1997) e, consequentemente, na abordagem didática de DAP I e DAP II.

Para definirmos um conceito de *didática curricular* das artes visuais com o qual nos identifiquemos no presente, foi necessário primeiramente enquadrarmos, ainda que brevemente, a didática na história da humanidade. O que é a didática? Qual é a sua raiz epistemológica? Como foi a didática entendida ao longo dos tempos? E o que se entende por didática hoje, em pleno século XXI?

Como refere Isabel Alarcão (1997:160), «grande parte das ambiguidades que se manifestam no discurso sobre a didática resulta da polissemia do termo e da falta de clarificação do referente a que nos reportamos quando o utilizamos.» Assim, é preciso compreendermos como os múltiplos significados atribuídos hoje à didática se relacionam com a sua identidade ao longo da história.

Se considerarmos a sua origem, a didática remonta à Grécia antiga, época em que era utilizada como adjetivo para caracterizar «uma ação de ensinar, presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos» (Pimenta e Anastasiou, 2002:42). Esta didática, implícita nos diálogos de Sócrates, é a mais próxima da definição de didática por Odete Valente (1991:724, de acordo com Alarcão, 1997:161), enquanto «uma sabedoria feita de filosofia, feita de ciência, feita de estética, feita de intuição, feita de capacidade de engenharia, de projeto de novas dinâmicas». Esta perspectiva eminentemente empírica da didática, que Alarcão associa à definição de *didática profissional*, é aquela que encontramos muitas vezes presente em discursos que procuram enfatizar a dimensão prática da didática, relativizando ou até mesmo menosprezando a didática investigativa. Frequente nesses discursos, assentes em um entendimento da profissão de professor enquanto prática artesanal, é a afirmação: “Aprende-se a ensinar, ensinando.” Tal pressuposto, quando tomado em exclusivo, não só ignora todo o percurso da didática, enquanto ciência, a partir do século XVII, como esvazia a *didática curricular* (Alarcão, 1997), de todo e qualquer sentido.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002:43-44), a didática começa a autonomizar-se, «constituindo um campo próprio disciplinar e de estudos», a partir da sua primeira revolução, preconizada por Jan Amos Komenský (1562-1670), entre nós

conhecido por Coménio, e Wolfgang Ratke (1571-1635): «É a esses educadores reformadores do século XVII que devemos a autoconsciência do proceder educativo, retirando as cogitações didático-pedagógicas do âmbito da Filosofia, da Teologia ou da Literatura, onde até então se abrigavam.» Motivados por ideias ético-religiosas, Coménio e Ratke desenvolveram o *método único*, aquele que consideraram o melhor para ensinar tudo a todos.

É possível estabelecer um paralelo entre o desígnio comeniano e a função didática que a arte já vinha a cumprir desde a época medieval. Do mesmo modo que estes educadores acreditavam contribuir para a salvação de todos os seres humanos através da proposição de um método único e universal de alfabetização, que lhes permitiria ler, estudar e seguir os ensinamentos da religião cristã; também a arte, e muito concretamente a escultura, a pintura e o vitral, tinha como propósito a instrução religiosa dos povos. A própria arquitetura cristã, que integrava aquelas artes, revelava uma preocupação didática ao pretender, através da correta distribuição do espaço, encontrar a melhor forma de apresentar e fazer aprender “A” história. Eram tempos nos quais se acreditava num só deus, num só credo, numa só verdade. As esculturas, nos pórticos à entrada das igrejas, e as pinturas e os vitrais, distribuídos numa sequência lógica ao longo das naves laterais, narravam passagens da Bíblia e ensinamentos religiosos, com objetivo de instruir a população. Podemos mesmo considerar que esta foi uma das primeiras estratégias a transpor a didática para uma dimensão eminentemente visual.

À época de Coménio e Ratke correspondia também uma determinada concepção de infância, que até ao século seguinte se manteve praticamente inalterada, como podemos observar em inúmeras pinturas, nas quais a criança surge normalmente representada como um adulto em miniatura, sem necessidades e interesses próprios.

Seria apenas no século XVIII que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), através da sua obra, impulsionaria um novo entendimento da aprendizagem na infância. Para Rousseau, aprender consistia num procedimento natural, que deveria ser «exercido sem pressa e sem livros (Castro, 1990:19, de acordo com Pimenta e Anastasiou, 2002:45). Estavam assim lançadas as sementes da Escola Nova, movimento que, de acordo Pimenta e Anastasiou (2002:45), só no século XX viria a ser verdadeiramente disseminado: «Na primeira metade do século XX este movimento foi amplamente desenvolvido e difundido e entendeu o aluno como agente ativo da aprendizagem valorizando os métodos que respeitassem a natureza da criança, que a motivassem e estimulassem a aprender.»

Para estas autoras (2002:47), a didática tem oscilado ao longo do tempo entre duas tendências: uma de carácter instrumental, centrada nos conteúdos e nos resultados, com raízes na didática normativa de Coménio, e uma de carácter humanista e compreensivo, centrada nos sujeitos e nos processos, preconizada na didática romântica de Rousseau. Se durante a primeira metade do século XX, é esta última que adquire maior relevo entre os pedagogos (o que não se traduz necessariamente na prática das escolas), com os avanços tecnológicos da segunda metade do século XX, é a primeira que tem vindo a prevalecer fortemente na formação de professores, sendo normalmente a mais desejada pelos alunos, «ansiosos por encontrar uma saída única – um método, uma técnica – capaz de ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independentemente de suas condições objetivas e subjetivas de vida». Conforme Pimenta e Anastasiou (2002:47) relatam: «Quando indagados acerca de suas expectativas em relação à disciplina de Didática, os alunos dos cursos de licenciatura, quase em uníssono, afirmam esperar adquirir as técnicas de bem ensinar.» Em Portugal, de acordo com Isabel Alarcão (1997:182), «a consciência angustiante relativa ao desfasamento entre as concepções de didática [dos professores] e as expectativas que, ano após ano, verificam nos [seus] alunos» é igualmente reconhecida e relatada, no início dos anos 90 do século XX, por autores como Alarcão (1992), Kayman, Abranches e Loureiro (1991), Lourenço (1991) e Vieira e Branco (1991).

Ao iniciar as aulas de Didática na Faculdade de Letras, inquirindo os alunos sobre as suas expectativas quanto ao que desejariam aprender, deparámos com alguns problemas que se prendiam com as divergências entre aquilo que nós considerávamos pertinente para a sua formação e aquilo que eles esperavam receber. De facto, na sua grande maioria, tudo o que esperavam e pretendiam era um receituário, o mais exaustivo possível, que lhes permitisse, no ano seguinte (ano de estágio), enfrentar os alunos e a matéria, em suma, que lhes ensinassem como “dar aulas”. (Lourenço, 1991:334, cit. Alarcão, 1997:182)

Dentro de uma linha de pensamento semelhante, aquando da primeira vez que lecionámos Didática das Artes Plásticas I, um aluno, que desconhecia por completo o nosso percurso profissional (não só investigativo, mas também no âmbito da docência das artes visuais em todos os ciclos do ensino básico e na educação extracurricular, quer de adultos, em bairros sociais, quer de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, em associações), insurgiu-se relativamente à nossa nomeação, alegando a pouca experiência que considerava que nós teríamos como uma limitação a um ensino eficaz da didática específica:

Eu não conheço a pessoa em questão, mas julgo que é seguro afirmar que não possui as competências mínimas aceitáveis para lecionar esta disciplina. Muitos de nós possuem tanta ou mais experiência de ensino, o que é fundamental para uma didática! É necessário existir um mínimo de credibilidade! (Aluno anónimo, 24.01.2010)

Tal como os estudantes dos cursos de formação de professores descritos por Alarcão e Lourenço (1991), este aluno esperava receber, na *didática curricular*, um receituário de como «dar aulas», algo que só concebia ser possível elaborar e transmitir por um professor com vasta experiência, um mestre sábio cuja prática servisse de modelo aos jovens aprendizes aspirantes a professores.

Não é esta porém a conceção de didática defendida por educadores e investigadores contemporâneos. Nem exclusivamente racionalista, nem exclusivamente personalista, a didática assume-se hoje como um campo transdisciplinar, distante do dogmatismo e do relativismo expressos em vozes de outrora. Os tempos são outros e a filosofia também. Se, em pleno século XVII, urgia definir “O” método de ensinar todo “O” conhecimento a todos, e se ao longo do século XVIII, o conceito de infância se reconfigura gradualmente, deslocando-se a tónica da didática, do objeto de estudo (os conteúdos), para o sujeito (os alunos, em toda a sua diversidade); hoje, o reconhecimento da relação interdependente de ambos, no contexto específico em que ocorre a aprendizagem, torna a didática algo mais complexo.

Nessa perspetiva do ensino como fenómeno complexo e do ensinar como prática social, a tarefa da didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenómeno que estuda, porque é parte integrante da trama de ensinar (e não uma perspetiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimento construídos e em construção, numa perspetiva múlti e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. (Pimenta e Anastasiou, 2002:48-49)

No caso específico de DAP I e DAP II, longe de se cingirem à instrução de um determinado método de ensino-aprendizagem deste campo do conhecimento humano, deveriam integrar outros saberes, interligando, por exemplo, as ciências da arte, como a Estética e a História da Arte, com as ciências da educação, como a História da Educação e a Psicologia da Aprendizagem, no sentido de contextualizar os modos como tem sido

concebidas, ensinadas e aprendidas as artes visuais, e possibilitar aos alunos a reinvenção das práticas, de acordo com as «necessidades que as situações de ensinar produzem».

Por outro lado, o conceito de *tríptico didático* proposto por Isabel Alarcão (1997) levou-nos a considerar que, para além desta conjugação de conhecimentos oriundos de diferentes campos, na lecionação da *didática curricular* (DAP I e DAP II) deveríamos promover a articulação entre as outras duas dimensões definidas por Alarcão (1997, 160-162), a saber: a *didática profissional*, enquanto didática empírica construída a partir da prática pedagógica e a *didática investigativa*, enquanto conhecimento científico produzido sobre a didática.

À conceção contemporânea de didática enquanto ciência que estuda o fenómeno complexo que é a prática social do ensino, a partir do «diálogo com outros campos de conhecimento construídos e em construção», defendida por Pimenta e Anastasiou (2002), e à conceção de *didática curricular*, enquanto articulação entre *didática profissional* e *didática investigativa* proposta por Alarcão (1997), associámos a ideia de *apprenticeship of observation*, definida por Dan Lortie (1975:65), ao constatar que as conceções e práticas pedagógicas dos jovens professores em formação derivavam do fenómeno de assimilação da *didática profissional* observada nos seus próprios professores, durante o seu percurso escolar.

Se Pimenta e Anastasiou (2002) constatarem que, na formação inicial de professores, parece pesar mais o entendimento que estes constroem da sua área disciplinar a partir das experiências escolares que viveram enquanto alunos, do que o conhecimento que adquirem de modo formal nas unidades curriculares, essa é uma ideia previamente defendida por Lortie (1975).

Foi precisamente em torno desta problemática que gravitou a tese de Kit Grauer, intitulada *Beliefs of preservice teacher towards art education* (1995). Professora Associada Emérita no Departamento de Currículo e Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de British Columbia, no Canadá, Grauer (1997), defende a necessidade de os professores de artes visuais em formação aprenderem a transformar o conhecimento do conteúdo que possuem em conhecimento de como ensinar, isto é, em *conhecimento pedagógico e didático do conteúdo* (Shulman, 1986). De acordo Grauer (1997:78), para que os alunos assumam decisões conscientes sobre como ensinar as artes visuais, é preciso antes de mais tornar evidentes as conceções de ensino-aprendizagem das artes visuais que trazem consigo, para os cursos de formação de professores.



Os professores em formação devem ter consciência da variedade de metodologias e estratégias que fazem parte hoje em dia do campo da educação. À semelhança do conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e didático não pode ser ensinado isoladamente, sendo separado dos *backgrounds*, concepções e conhecimentos prévios dos que os professores trazem para os cursos de formação de professores. Os cursos de formação de professores de artes visuais devem ser planeados de modo a incluir estratégias que ajudem os professores a examinar as suas próprias decisões sobre educação artística, relacionando-as com os valores sobre o conhecimento do conteúdo e as implicações práticas expressas no campo.

Conscientes de que os professores, antes de frequentarem a formação inicial, constroem imagens mentais do que é ser professor em geral e do que é ser professor da sua área em particular, a partir das experiências escolares que viveram ao longo do seu percurso de vida, imagens essas que enformam as suas práticas pedagógicas, enquanto docentes de DAP I e DAP II, questionámo-nos por que razão esse conhecimento (*didática empírica*) era normalmente negligenciado na formação inicial de professores, desperdiçando-se assim a oportunidade de contextualizá-lo e articulá-lo com a *didática investigativa*, tornando assim mais significativo o processo de construção da identidade docente por cada professor.

Assim, o que propomos em DAP I e DAP II é a integração do que designamos por *didática empírica* (pessoal e profissional) e a sua articulação com a *didática investigativa*. Conscientes de que impor metodologias de ensino catalogadas pelos educadores e investigadores como as “melhores” não é uma via eticamente correta no ensino da didática específica, optámos por um ensino no qual didática empírica e didática investigativa não se excluem mutuamente, mas antes se complementam. Se consideramos o professor como autor, para que lhe seja possível escolher é necessário primeiro apresentar-lhe possibilidades. Ao restringirmos o ensino da didática específica das artes visuais à metodologia mais recente e/ou com maior grau de aceitação entre os especialistas deste domínio, estaríamos a negligenciar todo um manancial de possibilidades que advém de um conhecimento historicamente contextualizado das artes visuais e do seu ensino.

Acreditamos que os professores devem ser livres e responsáveis pelas suas escolhas, quer no que toca aos conteúdos e sua articulação, quer no que toca ao modo como os abordam em sala de aula, isto é, parafraseando David Rodrigues (Conferência apresentada nas I Jornadas dos Mestrados em Ensino, 26 de outubro de 2014), ao modo como os fazem aprender.

Nesse sentido, e porque, por um lado, consideramos insuficiente uma didática exclusivamente empírica, assente num «aprender a ensinar, ensinando», construída cegamente, a partir da interiorização e reprodução das experiências que vivemos enquanto alunos e/ou da observação e imitação das práticas dos nossos pares, que tomamos como exemplo, enquanto professores; mas consideramos igualmente redutora uma didática exclusivamente investigativa, que facilmente cai na apresentação de quadros evolucionistas e na consequente prescrição do método eleito como o mais recente e avançado, por especialistas normalmente afastados das realidades escolares; defendemos e propomos um ensino-aprendizagem da didática das visuais onde ambas as didáticas coexistam, se articulem e complementem, promovendo a construção de um conhecimento pedagógico e didático específico pelos próprios professores, que entendemos como autores livres e autónomos.

Assim, propomos a conciliação entre a *didática empírica*, as experiências que os alunos de DAP I transformam em estórias, e a *didática investigativa*, os estudos produzidos por especialistas neste domínio. É a partir do estabelecimento de relações entre estes dois mundos, que pretendemos comunicantes e não estanques, que os alunos começam a ser capazes de situar as suas estórias (pessoais) na história (global) ao mesmo tempo que constroem história a partir das suas estórias, sugerindo novas perspetivas para a história já edificada por outros.

Deste processo, no qual não são nem dominados pelo conhecimento estabelecido por outros, nem dominantes porque cheios de uma razão prática desprovida de contexto, nasce um entendimento da didática das enquanto campo teórico-prático, fruto da relação entre diferentes áreas do conhecimento em permanente movimento, que lhes permite escolher que paradigma/s de educação artística e respetivas metodologias e estratégias melhor se adequam aos contextos de ensino-aprendizagem em que se movem, determinados não só por condicionantes globais (políticas educativas e sociais), mas também locais (características comunitárias e escolares) e ainda individuais (características dos alunos e dinâmicas entre si criadas no interior das turmas).

### 3.2. Que didática? E como? Que didática para a didática?

Ao questionarmo-nos como poderiam as unidades curriculares Didática das Artes Plásticas I e II (do segundo semestre do primeiro ano, e do primeiro semestre do segundo ano, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, respetivamente)

ajudar os professores em formação na transição entre a identidade da sua formação visual (arquiteto, designer, escultor, pintor, entre outras) e a identidade de professor de artes visuais, baseados no conceito de *tríptico didático* (Alarcão, I., 1997), propusemos uma compreensão da *didática curricular* (DAP I e DAP II) enquanto espaço de interseção entre o conhecimento empírico e o conhecimento investigativo específicos da didática das artes visuais.

Conscientes da popularidade e ambiguidade que os estudos autobiográficos têm suscitado na formação de professores (Nóvoa, 2000), dos diferentes sentidos atribuídos à reflexão nos cursos de formação de professores um pouco por todo o mundo (Zeichner, 2008), e da necessária distinção entre estórias e histórias (Goodson, 2001, 2003), concebemos o ensino de DAP I e DAP II enquanto investigação-ação colaborativa que permitisse aos professores em formação deslocar-se de uma condição passiva para uma condição ativa e transformativa em relação ao ensino das artes visuais.

Assim, o que promovemos no âmbito da lecionação de DAP I e DAP II é um leque variado de conhecimentos que concorram para construção de uma identidade docente própria, assente nas experiências dos alunos e na reflexão crítica sobre as mesmas.

Uma vez que alguns dos nossos alunos ainda não têm experiência enquanto professores, mas todos eles já construíram as suas próprias conceções acerca do que é o ensino das artes visuais e do que implica ser professor de artes visuais, em DAP I e DAP II nós defendemos uma compreensão mais ampla e flexível da didática profissional. Tal como Goodson (2008[2003]:59), acreditamos que: «As experiências de vida e o *background* são obviamente ingredientes chave da pessoa que nós somos, do nosso sentido de *self*. Na medida em que investimos o nosso *self* no nosso ensino, a experiência e o *background* por conseguinte, moldam as nossas práticas.» Assim, decidimos ampliar a *didática profissional*, inicialmente definida por Isabel Alarcão, a um conceito de conhecimento empírico da didática das artes visuais, construído pelos professores em formação, não só enquanto ensinaram, mas também enquanto aprenderam ao longo das suas vidas (como filhas ou filhos, membros de família, estudantes, estudantes de artes visuais e artistas).

Recorrendo à narratividade enquanto estratégia de aprendizagem (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001), em DAP I e DAP II convidamos os professores em formação a recriar e a partilhar as suas experiências escolares através de propostas de trabalho reflexivas, apresentações orais e visuais e performances. Estas atividades tornam os alunos conscientes dos seus próprios valores e crenças acerca do que é ensinar e aprender as artes

visuais. Contudo, esta consciência é deveras insuficiente se eles não forem capazes de localizar as suas histórias pessoais no contexto mais amplo da história da didática das artes visuais. Como defende Ivor Goodson (2008[2003]:48): «É preciso deslocarmo-nos das histórias de vida para as histórias, das narrativas para as genealogias de contexto.»

Nesse sentido, nas aulas de DAP I e DAP II, os alunos, professores em formação, não só se tornam conscientes dos valores e crenças que subjazem às suas histórias enquanto as partilham, mas também os examinam a partir de uma investigação colaborativa (Zeichner, 1998), assente no conhecimento investigativo pedagógico e didático das artes visuais. Os alunos leem, comentam e discutem artigos de investigação, livros e teses no âmbito da educação artística (*didática investigativa*), que são analisados profundamente e constituem a base da reflexão sobre as suas histórias. Finalmente, eles tornam-se capazes de comparar os paradigmas de educação artística que estudam com as suas experiências escolares prévias e atuais, transformando gradualmente as suas histórias em histórias.

Através desta dinâmica, DAP I e DAP II proporcionam aos alunos a oportunidade de não só refletir sobre o seu entendimento das artes visuais, porquê e como devem ser aprendidas/ensinadas, mas também de enquadrar esse entendimento num contexto global, assumindo assim um posicionamento crítico.

O propósito destes trabalhos é, desde o início, proporcionar aos alunos a possibilidade de estabelecerem relações entre as histórias partilhadas e a história mais alargada da didática das artes visuais, para enfim poderem fazer conscientemente as suas escolhas e posicionarem-se em relação ao ensino e ao modo como se ensinam as disciplinas do domínio das artes visuais. Todos eles tem sido propostos aos alunos, em DAP I, desde o primeiro ano letivo, exceto o último, que foi iniciado com a segunda turma que lecionámos, em DAP II, no primeiro semestre do ano letivo 2011-2012.

Considero que a realização deste portefólio é um exercício muito importante para nós. Andamos sempre numa corrida parasita e esquecemo-nos que arquivar documentos e memórias é uma forma de preservar o nosso património de vivências. Embora tenha sentido algum ceticismo em relação a algumas propostas de trabalho, tal como a narrativa autobiográfica, reconheço agora que foram muito enriquecedoras. (Márcia N., *Diário de aula* 2010)

Para além destes exercícios de partilha e reflexão colaborativa, são ainda desenvolvidas, em DAP I, algumas atividades performativas, que visaram uma compreensão histórica do ensino das artes visuais, através da vivência prática de algumas

situações de aprendizagem recriadas; e, em DAP II, algumas atividades de iniciação à docência, sob a forma de unidades didáticas, concebidas e participadas por todos os professores em formação, que assumiram alternadamente os papéis de professores ou alunos, conforme fossem autores ou participantes das referidas unidades.



Figs. 74 a 77 Registo fotográfico das sessões sobre as correntes de educação artística *expressiva-psicanalítica* (em cima) e *formalista-cognitiva* (em baixo). Aulas de DAP I, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, sala 4.05, maio de 2011.

Esta dimensão não será, no entanto, objeto de análise no âmbito desta tese de doutoramento. A ampla recolha de documentos áudio, imagem e vídeo, que registaram essas atividades, será guardada para investigação futura, sendo que apenas aludimos a essas atividades para explicar a dinâmica de DAP I e DAP II.

### 3.3. Didática das Artes Plásticas I e II: estrutura, conteúdos e estratégias

Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II (DAP I e DAP II) são unidades curriculares obrigatórias do campo das didáticas específicas (didática curricular), que ocorrem no segundo e terceiro semestres, respetivamente, do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa.

A leção destas unidades permite-nos o acompanhamento de cerca de vinte alunos, já ou futuros professores de artes visuais, durante aproximadamente um ano. Assim, a primeira aula de DAP I constitui um momento especial, não só de apresentação da unidade, mas sobretudo de encontro informal dos sujeitos (docente-investigadora, e alunos, a maioria alunos-professores) que estarão envolvidos na formação, aprendizagem e investigação, desde o início do segundo semestre dos mestrados em ensino, normalmente em fevereiro, até ao final da época de avaliações do terceiro semestre dos mestrados, normalmente no mesmo mês do ano seguinte.

Nesta primeira aula, dedicamos tempo à apresentação individual dos sujeitos, centrada nas seguintes questões: «Quem sou? Qual é a minha formação académica? O que faço profissionalmente? O que me traz aqui? Isto é: Quais são as minhas verdadeiras motivações para realizar o mestrado? E quais são os principais questionamentos e interesses que me movem em relação ao ensino das artes visuais?» São questões profundas, que ultrapassam a mera apresentação do nome e da idade de cada um, e permitem, numa primeira aproximação, a perceção das convergências e divergências entre pessoas de um grupo que a partir de então irá realizar trabalhos de natureza simultaneamente individual e coletiva, uma vez que estes têm início no espaço íntimo das memórias dos alunos, mas são partilhados e discutidos pela turma em aula, sendo posteriormente cruzados com a investigação em didática das artes visuais, e culminando na construção colaborativa do conhecimento didático.

Durante a aula foi realizada uma partilha de experiências ao nível da formação e das escolhas realizadas por cada um ao longo da sua vida que, intencionalmente ou de um modo programado e ambicionado, vieram desaguar na escolha da docência como profissão. Interessante perceber que cada um se encontra realizado com a sua opção profissional o que não quer dizer que apesar dessa satisfação não exista um descontentamento com a carreira de docente, mais ao nível de toda a burocracia, ou toda a legislação que estabelece as linhas condutoras da profissão e que por vezes deixa muito pouca margem para o que é mais importante, o prazer de ensinar e ao mesmo tempo aprender com quem ensinamos. (Flávia C., *Diário de aula*, 2010)

Após a apresentação de todos, que irá estender-se e aprofundar-se ao longo das aulas seguintes, através dos exercícios propostos, é realizada uma breve retrospectiva sobre o entendimento de didática ao longo dos tempos, que permite aos alunos situar e compreender as unidades no seu contexto histórico-epistemológico. «A [primeira] aula decorreu de maneira bastante bem estruturada, com uma apresentação bastante coerente dos conteúdos da disciplina.» (Felipe A., *Diário de aula*, 2010) «Quando cheguei, a

professora estava a demonstrar as diferentes perspetivas do conceito de didática.» (Flávia C., Diário de aula, 2010).

Ao serem apresentadas algumas citações sobre o que é e para que serve a didática curricular na contemporaneidade, são também reveladas as intenções e justificadas as escolhas metodológicas de aprendizagem e de avaliação da docente-investigadora, ao mesmo tempo que são questionadas as expectativas dos alunos em relação a DAP I. O diálogo gerado em torno destas expectativas contribui para um reajustamento não só por parte dos alunos, ao compreenderem, por exemplo, que a dimensão prática que esperavam em DAP I, será explorada sobretudo em DAP II, mas também por parte da professora, que ao levar em consideração os argumentos defendidos pelos alunos poderá reformular os programas, estrutura, conteúdos e/ou estratégias das duas unidades curriculares.

Como exemplo, recordamos que a primeira vez que lecionámos DAP I, muitos alunos (cerca de metade da turma) expressaram um entendimento da didática específica essencialmente normativo, esperando desenvolver aulas práticas nas quais aprendessem técnicas de bem ensinar. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002:62): «Essa disciplina, em suas origens, foi identificada como uma perspetiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que permanece arraigada no imaginário dos professores ainda hoje.» Esta expectativa veio a desvanecer-se ao longo dos anos, sendo cada vez menos assumida pelos nossos alunos na primeira aula de DAP I, o que poderá revelar a sedimentação de um novo entendimento de didática curricular, ou simplesmente resultar do aviso prévio dos alunos do ano anterior sobre o que se irá desenrolar naquelas unidades curriculares. No entanto, por a compreendermos, logo deste esse primeiro diálogo, não tanto como uma vontade fruto de um preconceito, mas sobretudo como uma necessidade dos alunos, no sentido de se “re-conhecerem” (os que já são professores) ou conhecerem (aqueles que o experimentam pela primeira vez) enquanto professores durante a prática de ensino, reelaborámos DAP II no sentido de lhes proporcionarmos um espaço onde tal seria possível, sem contudo negligenciarmos o conhecimento de si próprios e do ensino das artes visuais, nas dimensões em que se cruzam didática empírica e didática investigativa, amplamente explorado em DAP I.

São também desde logo abordados os conceitos fundadores de DAP I e DAP II, nomeadamente o conceito de *tríptico didático* (Alarcão, 1997) e o conceito de *conhecimento pedagógico e didático do conteúdo* (Shulman, 1986). A partir da compreensão da distinção entre possuir o conhecimento do conteúdo de uma determinada área disciplinar, e saber ensinar/fazer aprender essa mesma área, decorrente deste último

conceito, os alunos começam a entender a didática curricular como um lugar de conexão entre a formação artística que experimentaram enquanto alunos, e a formação pedagógica que estão a frequentar como professores ou futuros professores (realizadas em tempos distintos). Na eterna construção do conhecimento pedagógico e didático do conteúdo realizada pelos professores para fazer aprender os seus alunos é essencial a trama entre conteúdos próprios da sua área (artes visuais) e conteúdos próprios da educação.

Sublinhamos ainda, neste primeiro encontro, a interdependência entre prática e teoria, experiência e investigação, conhecimento empírico e conhecimento investigativo. Os alunos são ajudados a distinguir didática profissional de didática investigativa, através de exemplos. Se a primeira está patente nos discursos dos professores, quando falam informalmente sobre o seu trabalho, as preocupações, dúvidas e desafios que vivem no dia-a-dia, que procuram solucionar em termos didáticos; a segunda resulta de uma sistematização do conhecimento mais estruturada e racionalizada, estando presente, por exemplo, nos manuais de ensino das artes visuais e nas dissertações e teses sobre aspetos pedagógicos e didáticos das artes visuais.

No âmbito da lecionação de DAP I e DAP II é explicitamente valorizada a sua interdependência, essencial para uma consciência crítica sobre o ensino das artes visuais, entre o vivido e o desejado, o aprendido e o que se encontra ainda em projeto. É então explicado que recorreremos à didática empírica dos alunos (pessoal e profissional) para a relacionarmos com a didática investigativa, e vice-versa. Partiremos de experiências pessoais para as relacionarmos com escritos académicos, problematizaremos os últimos apresentando argumentos provenientes das nossas histórias como alunos e como professores, assim como transporemos esses escritos para a realidade do nosso ensino modificando as nossas práticas, a partir das quais tiraremos ilações que traduziremos em teoria, a nossa, fundamentada não só na experiência, mas na teoria de outros, numa dinâmica infinita, em que *didática profissional* e *didática investigativa* se contaminam mutuamente.

Interessante a subdivisão, em três, do conceito de tríptico didático da autora Isabel Alarcão: didática investigativa, didática curricular e didática profissional, que se sustenta na ideia de que a teoria e a prática devem ser interdependentes, uma vez que uma constrói a outra e vice-versa. No conceito de didática deve existir também essa orientação circular, sendo que as três se sustentam umas às outras, sendo interdependentes. (Flávia C., *Diário de aula*, 2010)



Para que os alunos compreendam o sentido dos trabalhos propostos ao longo do semestre, são ainda referidas as metodologias de formação-investigação subjacentes aos mesmos: as teorias da narratividade aplicadas à formação de professores (), a construção de histórias a partir das histórias de vida () e a investigação colaborativa.

Finalmente, são apresentados os trabalhos a desenvolver em DAP I, explicados os seus objetivos, fases, procedimentos a ser realizados e critérios de avaliação. É neste primeiro dia que se sugere a elaboração de uma narrativa autobiográfica, que deve começar desde logo a ser pensada e estruturada, sendo este um trabalho que acompanha todo o semestre, e no qual poderão ser integrados todos os outros trabalhos: carta a um professor (1) e relatos de experiência enquanto alunos (2 e 3) e enquanto professores/educadores (4). É explicado também o que se pretende com a realização dos diários de aula e de campo: promover, ao longo do semestre, a relação entre os conteúdos abordados nas aulas de DAP I e as experiências dos alunos fora delas, não só ao frequentarem outras unidades curriculares do mestrado, mas também ao lecionarem nas escolas, ao frequentarem congressos, ou simplesmente ao lerem um livro ou assistirem a um filme.

À medida que os alunos se familiarizam com as metodologias, e se apercebem do tipo de trabalhos que irão desenvolver em DAP I, assentes primeiramente numa escrita introspetiva, e por fim, partilhados, debatidos e analisados coletiva e colaborativamente, começam a manifestar normalmente duas reações diametralmente opostas: aderem imediatamente e, aborrecidos com os trabalhos académicos formais, envolvem-se bastante, reconhecendo o seu sentido e valor em termos de construção da identidade docente; ou estranham a dinâmica dos trabalhos, por ser diferente daquela a que se habituaram durante toda a sua vida de estudantes, comparando as estratégias de DAP I com as utilizadas comumente em grupos de interajuda ou em sessões de psicanálise. É de sublinhar, por um lado, que esta última, expressa inicialmente por vários alunos da primeira turma de DAP I que acompanhámos, é hoje cada vez menos frequente e, por outro lado, que as duas reações podem revelar-se no mesmo aluno em momentos diferentes. Como exemplos, apresentamos de seguida as reações à apresentação dos trabalhos a realizar em DAP I, de Catarina S. (2012), Felipe A. (2010), Flávia C. (2010) e José J. (2010).

Catarina S. (2012) e Felipe A. (2010) expressam bem a sua estupefação em relação ao tipo de trabalhos propostos. Catarina assume ter-se sentido perdida e impotente, sem

saber como dar resposta aos inúmeros pontos de interrogação que se multiplicavam em si à medida que pensava nos trabalhos de DAP I e como os realizar.

Neste primeiro dia de aulas e com a apresentação da disciplina confesso que um grande ponto de interrogação cresceu em mim: a quem vou escrever a carta? Que trabalhos vão escolher? Quem sou eu como professora se nunca dei aulas na minha vida? Sinto que esta disciplina ainda vai dar-me umas boas voltas a cabeça nem tanto pela quantidade de trabalhos, mas pelo que pede. A pergunta principal é mesmo: Como responder a tudo sem ter tido experiência pessoal no ensino? Fiquei um pouco com o pé atrás, mas vamos ver como corre.» (Portefólio, Catarina S. *Diário de aula*, 2012)

Para além da estranheza em relação ao carácter pessoal e informal dos trabalhos, Catarina S. (2012) não conseguia compreender a relação entre a sua identidade enquanto professora, sem nunca ter dado aulas, e as experiências que vivera enquanto aluna. Ao questionar-se: «Como responder a tudo sem ter tido experiência pessoal no ensino?» (*idem, ibidem*), Catarina S. revela não incluir esta última dimensão (as suas experiências enquanto aluna) no conhecimento empírico que foi construindo ao longo da sua vida acerca do que é ser professor, não a compreendendo como um lugar a partir do qual se projeta como professora.

Felipe A. (2010), apesar de estar muito à vontade com a escrita, confessa, nas primeiras páginas do seu portefólio, ter ficado assustado com a exposição pessoal que implicam os trabalhos propostos em DAP I, algo com o qual nunca havia sido confrontado ao longo de todo o seu percurso académico até então:

Durante toda a minha vida académica, deixando a modéstia de lado, sempre tive um aproveitamento muito bom. (...) Acho que porque adoro a minha área, as artes visuais, e também me apraz escrever e pensar acerca de teorias desse campo de estudo que me apaixona. Escrevi relativamente bastante ao longo dos meus anos de vida universitária, na licenciatura e na iniciação científica. Porém, antes dessa disciplina, nunca tinha parado para escrever sobre mim mesmo e sobre minhas experiências pessoais relacionadas com o que estudei. (Felipe A., *Diário de aula*, 2010)

Acostumado a um modelo de ensino tradicional, no qual as experiências pessoais dos alunos não eram convocadas para a construção do conhecimento, Felipe A. (2010) reconhece que se sentiu assustado ao princípio. Estava, como ele próprio identifica, com «medo do espelho». A perspetiva de escrever sobre si mesmo, com uma abertura que culturalmente associava às sessões de terapia psicológica ou aos confessionários, era para si não só estranha, mas também aterradora.

Perder o medo de escrever sobre mim mesmo foi o primeiro (e maior) desafio que tive que enfrentar na realização destes trabalhos e também desta disciplina. (...) Fiquei assustado no princípio, com medo de transformar minha dissertação em uma espécie de psicólogo ou, ainda pior, em confessorário para tentar pagar meus pecados.

No entanto, Felipe A. (2010) conseguiu ultrapassar o medo, a partir de duas características que identifica como suas: a abertura e a capacidade de adaptação. Se a princípio se sentiu assustado, rapidamente começou a encarar o medo como um desafio, acabando por reconhecer nos trabalhos de DAP a possibilidade de «organizar o pensamento e se sensibilizar (no bem sentido) como professor». (*Idem: ibidem*) A sublimação do «susto inicial» é claramente manifesta quando ironiza acerca do ato de escrever sobre os seus medos: «Talvez eu esteja, neste momento, cometendo um sacrilégio acadêmico, escrevendo sobre meus medos acerca de escrever sobre mim mesmo. Mas como diz o ditado popular: Se estamos no inferno, abracemos o diabo.» (*Idem: ibidem*)

Também Catarina S. (2012) consegue transformar as dúvidas que a perturbavam inicialmente em algo positivo, quando associa esse sentimento de desassossego, perante os trabalhos a desenvolver em DAP I, à atitude perpétua de questionamento e abertura no sentido de ampliar e aprofundar os seus conhecimentos que considera essencial enquanto professora. É interessante reparar como a aparente fragilidade, que experienciou nas primeiras aulas, acaba por constituir o mote do *manifesto pedagógico* com que conclui as últimas linhas do seu portefólio:

Se no início, a dúvida de não saber me assustava, agora sei que tenho de usá-la a meu favor: esta dúvida fará com que me reformule constantemente, sem estar agarrada a uma verdade absoluta, inexistente na educação. Esta dúvida é uma vantagem, porque ajuda-me a perceber melhor a mim própria e aos outros. Não posso, nem devo, ignorá-la. (...) Este questionamento leva-me a evoluir e nunca a regredir. É deixar a mente aberta para novas perguntas e variadas respostas. Não sei ainda quem sou como professora, mas sinto-me pronta para o descobrir sempre com o ponto de interrogação na mão. (Catarina S., 2012: 61)

Já Flávia C. e José J., alunos da primeira turma que acompanhámos, no segundo semestre do ano letivo de 2009-2010, encararam os trabalhos de DAP I, desde o princípio, com naturalidade e até entusiasmo. Ambos consideram benéfica, para a construção da identidade docente, a valorização da dimensão pessoal do conhecimento.

Apesar de DAP I e DAP II não se definirem exclusivamente a partir desta perspetiva, mas sobretudo da complementaridade entre a didática profissional (ou

empírica, como preferimos designá-la) e a didática investigativa, algo que defendemos persistentemente desde a aula de apresentação, parece ser esta primeira dimensão aquela que desperta maior resistência ou adesão por parte dos alunos, constituindo, para alguns, motivo de inquietação e, para muitos outros, motivo de interesse e motivação.

Para Flávia C. (2010e), é «pertinente a construção de um registo linear sobre quem somos e a nossa profissão», na medida em que nos permite, «a partir da reflexão da experiência, entender a nossa evolução pessoal enquanto seres humanos e professores, que se reverterá no modo como ensinamos ou nos apropriamos do conhecimento».

Houve hoje uma apresentação do programa e dos trabalhos a desenvolver na disciplina. Achei os trabalhos interessantes, pois vamos ligar a aprendizagem na didática curricular, com a nossa experiência de ensino e, mais, com a nossa experiência de vida. Acho que é a melhor forma de ensinar, seja que disciplina for, porque não se centra no currículo que temos que dar, no programa que se tem de cumprir, mas sim na melhor forma de ensinar. Acho esta “fórmula” bastante interessante, pois dá ao professor uma consciência da sua prática, fazendo uma reflexão sobre o ensinar (como ensinar, como criar uma metodologia...) ligada à didática profissional, ao nosso modo de ser e estar na escola, à nossa maneira de pensar e agir. Deste modo, não é seguir um modelo exterior (dado pelo currículo ou por manuais escolares), mas sim criar ligações a diferentes métodos. É entender a nossa prática docente como uma matéria plástica, flexível. (José J., Diário de aula, 2010)

### 3.3.1. Carta a um/a professor/a: escrevo-te ou escrevo-me?

“Carta a um/a professor/a” é o primeiro trabalho proposto na unidade curricular Didática das Artes Plásticas I, lecionada no segundo semestre do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa. O lançamento deste exercício ocorre normalmente no final de fevereiro e a sua duração estende-se até meados de março, contribuindo, além dos objetivos principais (abaixo enunciados), para aproximar os alunos e assim promover a criação de laços essenciais ao desenvolvimento de um contexto favorável à partilha de experiências, não só das cartas, mas de todos os outros trabalhos, posteriormente propostos.

O enunciado deste exercício é muito simples, sendo comunicado apenas oralmente, e dispensando a entrega de qualquer documento auxiliar. Logo na primeira aula, após a apresentação da unidade curricular, os alunos são convidados a escolher um/a professor/a ao/à qual irão escrever uma carta, de modo informal, incidindo a responsabilidade da sua escolha em alguém que tenha marcado, pela positiva ou pela negativa, o modo como encaram hoje o ser professor e a educação.

A primeira vez que contactámos com este exercício foi no contexto de uma visita à Faculdade de Belas-Artes de Barcelona, em 2009, para conhecermos o paradigma de formação inicial de professores de artes visuais que então se praticava, no antigo CAP (pré-Bolonha), e do qual tínhamos conhecimento a partir da investigação produzida por Fernando Hernández (1994, 1995, 1996a, 1996b, 1998, 2000b, 2002, 2005). A nossa interlocutora foi Laia Campaña, então professora nesse programa, que partilhou connosco uma série de trabalhos realizados pelos alunos e reunidos em diários de campo. Destes diários, para além de relatos no âmbito da *didáctica professional* que os alunos iniciavam em escolas cooperantes, fazia parte a escrita de uma carta a um professor.

Ao procurarmos compreender a origem do exercício Carta a um/a professor/a, concluímos que, apesar de bastante vulgarizado na formação inicial de professores, não só de artes visuais, mas de campos disciplinares tão diversos como educação física, filosofia, línguas e geografia, este exercício tem sido pouco investigado, sendo algumas as referências que encontramos na *web* sobre ele enquanto trabalho solicitado por docentes universitários, mas raríssimos os documentos académicos que o tratam condignamente, desconhecendo-se a origem de tal estratégia de formação. Como exemplo, podemos mencionar uma pesquisa-ação no campo da educação inclusiva (Freitas, N. K., 2011), que envolve o estudo das conceções de trinta professores e dez alunos e recorre à escrita de cartas como metodologia de investigação, designando esta técnica, que «consiste em escrever uma carta a um professor que tenha sido significativo em sua formação», como «cartas de quem gosta de escrever». Outros estudos recorrem também a cartas, mas implicam uma dinâmica diferente, não se dirigindo as cartas a professores do passado, mas acontecendo no contexto de formação entre alunos ou entre alunos e docentes. Entre estes estudos, aquele que se assemelha mais com o exercício desenvolvido por nós, por influência do curso de formação de professores (CAP) da Faculdade de Belas-Artes de Barcelona, é o primeiro.

No sentido de esclarecer a origem deste recurso formativo, tão disseminado e tão pouco estudado, contactámos Fernando Hernández que assumiu desconhecer o momento exato em que começou a ser utilizado, mas sugere a sua relação com a obra: *Lettera a una professoressa*, escrita por oito alunos da Escola de Barbiana (1967), que testemunham a sua experiência como meninos pobres, a maioria do campo, denunciando a violência do sistema escolar tradicional, que os condenava ao fracasso e limitava à sua condição, e propondo um novo: «a escola ao serviço social».

A verdade é que não tenho uma ideia precisa sobre onde começa esse recurso formativo. Em todo o caso, um referente inspirador foi o livro: *Alumnos de la escuela de Barbiana* (1986). *Cartas a una maestra*. Barcelona: Hogar del Libro (8ª edição). (Fernando Hernández, resposta ao nosso email, datada de 29 de abril de 2014)

Apesar de os trabalhos realizados pelos alunos do CAP de Barcelona apenas nos terem sido apresentados informalmente e, tanto Laia Campaña, como Jordi Pallás (coordenador do CAP nesse ano), não terem produzido investigação sobre os mesmos, podemos mencioná-los e exemplificá-los através de *blogs* de alunos seus, como o que se encontra reproduzido na figura abaixo que, apesar de ter sido iniciado em 2008 e abandonado em 2010, por enquanto, ainda se encontra ativo.



Figs. 78 a 81 Capa de *Lettera a una professoressa*, alunos da Escola de Barbiana, 1967; cartas a professores divulgadas por alunos do CAP da Faculdade de Belas-Artes de Barcelona nos seus *blogs*, 2009; e carta de Lluís F., 2012, divulgada no seu *blog*.

Na ausência de estudos que legitimem o exercício da escrita das cartas no contexto da formação de professores em particular, fundamentamos a realização deste exercício, por um lado, a partir da constatação de Ivor Goodson (2008[2003]) sobre a memória recorrente nas histórias de vida dos professores, de um professor especial que os marcou enquanto alunos, e por outro lado, na definição de carta enquanto exercício que nos leva a olhar e a refletir sobre nós próprios, que Michel Foucault (1926-1984) propõe na obra *O que é um autor?* (1992[1983]).

Um traço comum nos relatos de muitos docentes sobre o seu passado é a indicação de um professor favorito que os influenciou grandemente quando eram alunos. Eles contam, frequentemente, que “foi essa pessoa que fez com que eu quisesse ir para o ensino”; ou “foi nas suas aulas que decidi pela primeira vez que queria ser professor”. Em síntese, tais pessoas funcionam como “modelos”, para além de influenciarem, muito provavelmente, a visão subsequente da pedagogia desejável, assim como, por vezes, a escolha da disciplina que se pretende lecionar.» (Goodson, 2008[2003]:108)

Escrever é pois, ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face. (Foucault, 1992[1983]:156)

No que concerne à estrutura, o exercício é composto por três momentos: a escolha do/a professor/a e a escrita da carta (individual e realizada fora do contexto da sala de aula), a partilha das cartas com os colegas, e a sua análise, primeiro individual e posteriormente refletida em grupo.

Cada um destes momentos tem objetivos específicos. A escolha visa desencadear a emergência de memórias da infância/juventude dos alunos, relacionadas com experiências oriundas do seu contexto educativo, das quais se destaquem personagens que tenham contribuído significativamente para a formação da sua identidade enquanto professores. Esta escolha implica um processo de seleção e de comparação. Ao realizarem esta escolha, os alunos são levados a peneirar e pesar o que realmente importa e os define enquanto professores. A escrita solitária da carta pretende “coisificar” aquelas memórias, dar-lhes corpo, traduzir por palavras aquilo que muitas vezes subsiste como uma leve lembrança, ajudar a definir algo com contornos indefinidos, a transportá-lo para o tempo presente, a dar coerência presente àquela vivência, através da criação de uma narrativa com sentido, por via a ser melhor percebido por si próprio e pelo outro. A partilha das cartas promove situações de convergência (empatia) e divergência (discussão construtiva), nas quais começam a emergir concepções de professor e de educação interiorizadas pelos “alunos-professores” durante o seu percurso de aprendizagem. E, finalmente, a análise das cartas pretende desenvolver uma consciência das concepções prévias de professor e de educação que cada aluno-professor transporta consigo para o ato de ensinar, sendo realizada primeiro de modo individual, e posteriormente questionada em grupo.

O primeiro momento, que consiste na escolha do/a professor/a a quem irão escrever a carta e na escrita da carta em si, é introspectivo. Nele, os alunos revisitam mentalmente os professores que mais se destacaram ao longo das suas vidas como estudantes e, de entre um vasto conjunto de rostos e episódios guardados na memória, selecionam apenas um. Uma escolha implica sempre a relação liberdade-responsabilidade. Assim, o início deste primeiro exercício desperta normalmente alguma inquietação nos alunos. Se para alguns a escolha do professor é algo imediato e quase natural, para outros esta decisão é um processo complexo, de difícil resolução:

Estou com alguma dificuldade em escolher um professor a quem dedicar a carta, pois não consigo realçar nenhum que tenha sido tão marcante que salte logo à memória. E por isso a carta está a ser um projeto difícil de realizar. (Flávia C., *Diário de aula*, 2010)

O desafio não foi fácil, pois considero que todos os professores que nos ficam na memória são sempre significativos, quer por experiências positivas, quer por negativas, como exemplos a não seguir. Como tenho uma memória de elefante e alguns anos de escolaridade, poderia ter escrito cartas a vários professores, realçando o que em cada um foi significativo, ou até mesmo poderia ter criado um professor ideal que fundisse o conjunto de todas as boas referências dos professores que tive ao longo da vida. Porém, decidi dirigir esta carta a si. Ao revolver a memória (já lá vão vinte anos!) fui-me apercebendo da importância que a professora teve naquela fase do meu desenvolvimento e como se repercutiu na pessoa que sou agora, nas coisas que acredito e nas coisas que faço. (Sílvia M., *Carta a uma professora, Diário de aula*, 2010)

A escrita da minha carta foi adiada o mais possível, acontecendo na noite anterior à presente aula, já deitada, impulsionada pela obrigatoriedade e pela tensão gerada pelas várias questões, dúvidas que foram surgindo acerca da realização deste exercício. (Teresa V., *Diário de aula*, 2012)

Catarina S. (*Diário de aula*, 2012) expressa assim a perplexidade que sentiu perante o primeiro exercício: «Neste primeiro dia de aulas, confesso que um grande ponto de interrogação cresceu em mim: a quem vou escrever a carta?» Antes de tomar uma decisão definitiva acerca de quem iria ser a/o destinatária/o da sua carta, Catarina S. começou por questionar-se, não só sobre a pessoa a quem tinha mais para dizer, mas especialmente sobre o que queria falar.

Também Teresa V. (*Diário de aula*, 2012) refere as primeiras dúvidas que a assaltaram, logo a seguir à pergunta inicial: Para quem escrever a carta?: «O que realçar no decorrer de todos estes anos de estudante (estado agora retomado)? O que me marcou mais enquanto aluna? O que escolher entre todas essas experiências que em parte me



formaram, me transformaram?» Dúvidas estas que, quando esclarecidas, conduziram, no seu entender, a um entendimento do que é para si, no sentido mais lato, o ser professor.

Ao longo deste processo, que implica não só memória, mas também seleção, os alunos revisitam mentalmente os professores que mais se destacaram ao longo das suas vidas como estudantes, e procuram compreender porquê.

Catarina S., na seleção do professor a quem dirigir a carta, oscila entre motivos de foro pessoal e académico, isto é, entre aqueles que mais contribuíram para o seu desenvolvimento enquanto ser humano e aqueles que tiveram um papel mais determinante na sua evolução em termos profissionais.

Escolher o professor a quem escrever a carta ainda me deixou indecisa durante uns tempos. Mal saí da aula, quando foi proposto o trabalho, comecei a questionar-me sobre quem é que tinha mais para dizer e especialmente sobre o que é que queria falar. Cheguei à conclusão que existem vários professores que me marcaram por algum motivo: a minha professora de primária, a quem tenho tanto a agradecer e que hoje em dia é uma amiga que vem jantar a minha casa com o marido, porque são amigos dos meus pais; o meu professor do curso de inglês, que tantas vezes ouviu os meus problemas e me ajudou a resolvê-los; professores de faculdade que tanto me deram academicamente, e tantos outros.

Ao longo dos cinco semestres de DAP I (fevereiro a junho de 2010 a fevereiro a junho de 2014) que acompanhámos, a diversidade de personagens a quem foram endereçadas as cartas foi considerável. Entre as cartas apresentadas, algumas endereçadas a professores do ensino primário (hoje, 1º ciclo do ensino básico) e muitas dirigidas a professores de artes visuais do secundário ou superior, encontram-se uma carta a um irmão, uma carta a uma escola, uma carta a uma turma, uma carta a um pai, uma carta a uma avó e ainda duas cartas a um professor resultado da fusão de vários professores. Todas estas “exceções” foram aceites (sem exceção!), e contribuíram para nos questionarmos acerca da importância não só daqueles que foram os nossos professores (no contexto formal de aprendizagem), mas também de todos aqueles (familiares, amigos, alunos), que nos acompanharam, que nos ajudaram a dar os primeiros passos, que estiveram presentes em momentos decisivos das nossas vidas ou que de algum modo contribuíram para a nossa aprendizagem, enquanto pessoas e, consequentemente, enquanto professores.

Na realidade, como pudemos concluir com as reflexões dos nossos alunos, posteriores à escrita e partilha das cartas, estas embora endereçadas a outros, diziam muito, e por vezes até mais, dos autores das próprias cartas, do que daqueles a quem se

dirigiam. O próprio processo de escolha, a maior ou menor dificuldade em encontrar “o” ou “a” professor/a a quem escrever, e posteriormente a decisão de escrever a um/a determinado/a professor/a em detrimento dos demais, de escrever duas cartas em vez de uma, ou de não escrever a um/a professor/a, mas sim a um irmão, uma escola, uma turma, um pai, uma avó; são reveladores de uma tomada de posição dos alunos-professores face à sua própria história de vida, ao que para si é realmente importante e foi verdadeiramente significativo na construção do que acreditam que é ser professor/a, do que acreditam que seja/deva ser a educação.

Como exemplo, José J. (2010), que endereçou a carta ao seu irmão gémeo, revela valorizar muito a experiência e o conhecimento pessoais na construção da sua identidade docente. Para ele, a figura do seu irmão e a relação que estabeleceram desde sempre são mais significativas do que toda e qualquer experiência que tenha vivido no contexto escolar: «Não é que tenhas tido um papel determinante na minha escolaridade, mas isso acho que nenhum professor teve. (...) Tiveste sim um papel determinante na minha vida.» (José J., Carta ao meu irmão, 2010).

Ao recordar o papel do seu irmão na sua vida, José J. (2010) define simultaneamente o que entende como um bom professor: alguém que desenvolve com os alunos «uma grande cumplicidade, na maioria das vezes sem palavras»; alguém em quem os alunos sentem que podem confiar, que lhes transmite um apoio incondicional.

E mesmo quando cedo escolhemos rumos diferentes (...), senti sempre o teu apoio, mesmo quando não concordavas e ficava o teu silêncio. E é aqui que tens um papel relevante, pois não concordando com todas as minhas escolhas e ações, sempre senti que estavas ao meu lado, e por isso és mais importante do que qualquer professor.

Ao desabafar sobre a experiência que estava então a viver como aluno do mestrado, José J. refere que existiam unidades curriculares e conteúdos programáticos «muito chatos», que se afastavam completamente da perspetiva de professor que ele estava a tentar construir. Mais uma vez, revela valorizar a dimensão pessoal do ensino, incentivada nalgumas unidades curriculares da Faculdade de Belas-Artes, face à dimensão técnica e burocrática com que se deparava nalguns conteúdos, estratégias de ensino e avaliação de outras unidades curriculares, ministradas no Instituto da Educação.

No seguimento da expressão da sua preocupação relativamente ao rumo que a educação estava a tomar em Portugal, e na tentativa de definir o papel da educação artística neste contexto, José J. partilha com o seu irmão o reconhecimento na sua área de

uma maior possibilidade de desenvolvimento de competências do foro intra e interpessoal face às outras áreas de ensino. Para ele:

A expressão plástica, seja sobre que disciplina for (EVT, EV, Educação Musical, Pintura, etc.), pode constituir um momento alternativo ao currículo bloqueador, podendo proporcionar aos alunos outro pensamento, outro modo de estar na escola, outro modo de estar com os outros. (José J., *Carta a um irmão*, 2010)

Ao utilizar a designação “expressão plástica”, Ricardo aproxima-se da corrente *expressiva-psicanalítica* definida por Efland (1979, 1995), coerente com o perfil de professor personalista que tinha vindo a defender ao longo da carta.

Um outro exemplo que podemos referir, dentro do mesmo paradigma, é a carta de Rita F., dirigida a uma turma, a sua primeira turma, para quem foi uma figura securizante. Apesar de não ter dirigido a sua carta a um professor, provavelmente por não ter encontrado ao longo do seu percurso escolar alguém que assumisse convictamente o papel protetor com o qual se identifica, Rita F. acaba por revelar na descrição da relação que manteve com a sua primeira turma, as características que definem o perfil de professora que mais valoriza e tem vindo a construir.

Em breve, compreenderia essa vossa expressão, quando na primeira reunião de pais dos poucos que apareceram, todos me disseram o mesmo: «Professora, faça o que conseguir com eles, pois nós já não conseguimos nada e eles são nossos filhos!» Fiquei arrepiada, estupefacta com o que estava a ouvir e foi nessa altura que, sem querer, me liguei a vocês. Nesse ano, o meu desafio era mais do que lecionar, era mostrar-vos que havia alguém que não ia desistir de vocês, eu! (...)

Compreendi que afinal vocês não eram assim tão “maus” como diziam, simplesmente precisavam de atenção, de alguém que se preocupasse convosco (...)

Escrevo-vos na esperança de vos encontrar com uma vida organizada e felizes, pois vocês merecem e também para vos agradecer, pois desde essa altura, como devem imaginar, tenho lecionado a várias outras turmas ditas complicadas, mas vocês ensinaram-me que mais do que ser boa professora o importante é ser uma boa amiga e a nunca desistir dos meus alunos! (Rita F., *Carta a uma turma*, 2010)

Sobre a escolha de a quem dirigir a carta, se considerarmos uma análise por ciclos de ensino, concluímos que a maioria das cartas foi endereçada a professores do ensino secundário ou superior, sendo poucas as dirigidas a professores do ensino básico, sobretudo aos do 2.º e 3.º ciclos. Também concluímos, se nos centrarmos na formação ou área de especialização dos professores a quem os alunos dirigiram a carta, que a maioria dos alunos que escolheu professores do 1º ciclo o fez por motivos emocionais e não tanto

pelo modo como estes professores ensinavam; e a escolha da maioria dos alunos de escrever a professores especialistas da sua área, do ensino secundário ou superior, foi igualmente motivada pelo conteúdo das disciplinas. Por outro lado, houve alunos escolheram «professores» que, na verdade, não eram, nem nunca foram professores (uma avó, um irmão, uma escola, uma turma), o que poderá revelar, à partida, o grau de importância que, por exemplo, o conhecimento do conteúdo e as afinidades que se estabelecem entre professores e alunos têm para uns e para outros. No entanto, de um modo geral, podemos afirmar que, quer no primeiro caso, quer no segundo, a relação de proximidade criada com o professor foi um fator determinante nas escolhas dos alunos.

No segundo momento, a partilha das cartas, que decorre normalmente a partir segunda aula e se estende até à quarta aula, os alunos partilham com os colegas as cartas que escreveram a sós. Este é um momento íntimo, de partilha, leitura entusiasmada ou tímida e escuta participada ou silenciosa, que gera invariavelmente sentimentos de comoção e empatia. De todas as vezes, foi de «destacar a emotividade [dos alunos] ao ouvir as cartas dos colegas. (Susana L., *Diário de aula*, 2010).

A partilha da “Carta ao Professor” continua a revelar-se uma experiência enriquecedora. Quase sempre há um momento de identificação com o que o colega está a dizer, o que não deixa de ser curioso. (Inês L., *Diário de aula*, 2010)

Foi engraçado, encontrar tantas afinidades com as cartas dos colegas, ou seja, recordar que também me sucederam situações daquelas e que as nossas realidades e experiências não são assim tão distantes... (Susana L., *Diário de aula*, 2010)

A aula foi dedicada à leitura das cartas a um(a) professor(a), a atmosfera foi intimista, de partilha de memórias carregadas de sentimentos, de reflexões, de projeções sobre o papel dos professores, da escola, dos alunos e da educação em geral. (Teresa V., *Diário de aula*, 2012).

A Rita chorou e eu tive a sensação que se a minha carta fosse mais longa ou dedicada a alguém com mais peso emocional ter-me-ia acontecido o mesmo... Foi um momento intimista e intimidante também, mas senti-me bem a partilhar a experiência que tive com a professora que escolhi. (Catarina S., *Diário de aula*, 2012)

Nesta aula, uma grande parte do tempo foi dedicada à partilha das cartas aos professores, o que foi engraçado, porque as escolhas foram diversificadas nos seus motivos, e interessantes pelos sentimentos que continham. Deu para rir e para chorar! (Luís F., *Diário de aula*, 2012)

No momento de leitura das cartas, ora como leitores, ora como ouvintes, ora como seres dialogantes, os alunos partilham memórias individuais e, simultaneamente,

constroem uma memória coletiva, ao reconhecerem, nas memórias partilhadas pelos outros, as suas próprias memórias. Este sentimento de empatia é descrito de modo particularmente interessante por Catarina S. (*Diário de aula*, 2012):

Cheguei atrasada e já várias pessoas tinham lido as cartas. De qualquer forma deu para perceber como estas memórias podem mexer tanto com cada um e como encontramos pequenos pedaços dos nossos relatos nos dos outros. Alguém falou sobre desenhar fora do limite na primária e a verdade é que essa é umas das minhas memórias no contexto educacional. Lembro-me perfeitamente de estar a pintar com lápis de cera e de sair do limite que era exatamente o que o exercício pedia para não fazer. Desesperada para corrigir o erro, peguei na borracha e tentei apagar mas obviamente que acabou por ficar muito pior do que estava e é a única vez que me lembro de ter levado uma palmada na mão da minha professora.

O último momento deste exercício consiste na análise das características e respetivos perfis (académico, artesanal, técnico comportamental, personalista ou social-construtivista) dos professores a quem elas se dirigem, com base nos modelos de formação de professores estabelecidos por Kenneth Zeichner (1983). A análise das cartas visa familiarizar os alunos com os modelos educativos em geral, preparando-os para a análise posterior dos relatos de experiência como alunos e como professores de artes visuais (segundo exercício). Esta análise, realizada de modo não só individual, mas colaborativamente, dada a diversidade de professores descritos, levou também a que os alunos refletissem não só sobre o perfil e a prática pedagógica da/o professor/a a quem dirigiram a sua carta, mas sobre os professores que tiveram ao longo da sua vida, que reconheceram nas descrições de alguns colegas.

Considereei muito relevante a análise das cartas, para fazer a ligação entre a parte teórica, que vimos na aula passada, e a prática real de cada professor e suas características. (...) Observo que, dos paradigmas apresentados, aquele que mais identifico nos professores ao longo da minha formação, principalmente na faculdade e secundário, enquadram-se no perfil académico. O que faz sentido, dado que muitos destes professores não tiveram formação pedagógica, mas somente a específica na sua área. (...) Quanto aos outros níveis de ensino, penso que ainda hoje, apesar de os programas apelarem a outro tipo de abordagens e de relações entre professores e alunos, o que na prática, a maioria das vezes, se continua a ver, é o perfil do professor *behaviorista*, considerando-se o professor como um técnico de ensino que controla tudo o que se passa na sala de aula, que tem um conjunto de regras universais para aplicar, de modo a cumprir o programa e a controlar o comportamento das turmas, como se os alunos e os contextos fossem todos iguais. (Susana L., *Diário de aula*, 2010)

Alguns alunos, como José J. (*Diário de aula*, 2010), conseguem ainda identificar como técnico, o perfil de professor subjacente ao panorama político-educativo que vivemos, direcionado «unicamente para os resultados, para as notas». Para José J., a «carga burocrática assustadora» a que obrigam as atuais políticas da educação, «tira o tempo que [os professores poderiam] usufruir na ligação humana com a escola, isto é, com os colegas, funcionários, e principalmente com os alunos», afastando-o do perfil personalista de professor que gostaria de assumir. «Quando olho para esta perspetiva, do ensino burocrático, desiludo-me, e penso que não é deste modo que quero ensinar. Recebo uma outra motivação quando chego às Belas-Artes e nos ensinam o contrário: deve o processo de ensino-aprendizagem centrar-se no aluno, na pessoa.»

Por último, é de salientar a dinâmica em sala de aula proporcionada pelo caráter intimista deste primeiro exercício que, ao centrar-se nos professores, enquanto sujeitos, e não nos trabalhos, enquanto objetos que constituem vestígios da aprendizagem, como o exercício seguinte, leva os alunos de DAP I a aproximarem-se entre si, partilhando não só as cartas, mas a memória de outras experiências, que contribuem para a edificação das suas identidades enquanto docentes.

O exercício lançado “Carta ao Professor” foi desde logo aceite pela turma com entusiasmo, na minha opinião os resultados foram muito positivos. Foi de 10 a 19 de março que foram lidas as cartas dos alunos e analisadas pelos próprios e pela professora. Neste processo de escritores e ouvintes de histórias, gerou-se interesse, curiosidade, debates, relaxamento... através destas histórias ficámos a conhecer-nos melhor não só no que toca a ideais, como pudemos imaginar cenários da infância ou da adolescência. Enquanto estratégia da professora, em proporcionar a aproximação entre colegas, foi bem-sucedida, havendo de facto uma entrega em geral. (...) Para mim foi muito divertido voltar vários anos atrás, e refletir, estabelecer comparações com as aulas que lecionei. Foi uma reflexão importante. A professora Ana Sousa procura ao longo destas aulas que os alunos tenham uma maior consciência de si próprios. (Márcia N., *Diário de aula*, 2010)

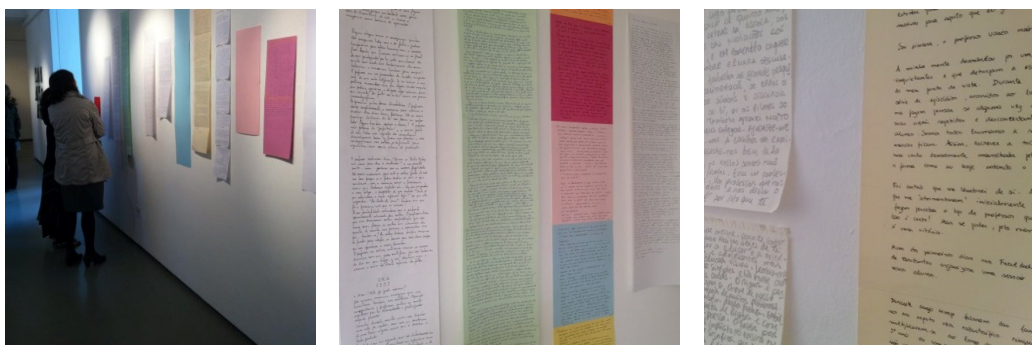


Fig. 82 a 84 Exposição *Manifestações Pedagógicas: a Arte pensa a Educação*. Galeria da FBAUL, março de 2014. Perspetivas geral e aproximada do “mural” de cartas construído pelos alunos.

Esta dinâmica viria a ser ainda ampliada quando as cartas, ultrapassando os limites das paredes da sala de aula onde habitualmente são lidas e ouvidas, foram expostas e abertas à interação com o público, na Galeria da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Figs. 82 a 84), constituindo uma introdução aos manifestos, aquando da primeira exposição dos mesmos, intitulada *Manifestações Pedagógicas: a Arte pensa a Educação*, em março de 2014.

### 3.3.2. Memórias escolares partilhadas: a minha, a tua, a nossa!

O segundo exercício proposto aos alunos de DAP I consiste na escrita e partilha de três relatos de experiência no âmbito do ensino-aprendizagem das artes visuais (*didática empírica*), seguida de reflexão individual (de cada aluno), coletiva (da turma) e colaborativa (com a docente-investigadora) dos mesmos, fundamentada nas diversas conceções de educação artística estudadas (*didática investigativa*).

Dois dos relatos incidem sobre a experiência dos alunos-professores enquanto estudantes de artes visuais: o primeiro sobre um trabalho ou projeto realizado num dos anos escolares a que se dirige a sua formação pedagógica (7º, 8º ou 9º ano do 3.º ciclo do ensino básico ou 10º, 11º ou 12º ano do ensino secundário) e o segundo sobre um trabalho ou projeto concebido durante a sua formação superior artística.

O terceiro relato de experiência consiste na descrição de uma unidade didática ou projeto orientado pelos alunos enquanto professores de artes visuais ou de uma outra área concomitante, do ensino formal ou não formal.

Se os relatos são de natureza descritiva e assentam sobretudo na memória das experiências escolares dos alunos de DAP I, no domínio específico das artes visuais, as reflexões são de natureza analítica, interpretativa e relacional, assentando simultaneamente no conhecimento didático que advém das experiências relatadas (*didática empírica*) e no conhecimento didático ao qual os alunos acedem através da leitura de documentos escritos, como artigos, capítulos de livros e teses, bem como da visualização e debate em torno de documentos audiovisuais, como conferências e *tedtalks*, cujas temáticas incidem no ensino-aprendizagem das artes visuais (*didática investigativa*).

Com este exercício pretendemos que os alunos tomem consciência de que os diferentes modos como são ensinadas as artes visuais estão intrinsecamente relacionados com o entendimento que se tem das mesmas, e que este entendimento não é algo absoluto, estanque e imutável, mas algo plural e flexível, que se transforma ao longo dos tempos,

que varia conforme os contextos e que continua hoje a oscilar de acordo com os sujeitos e as situações de ensino-aprendizagem.

Situar as suas histórias (os relatos) no contexto mais vasto da história do ensino das artes visuais é, assim, um dos objetivos principais deste exercício, no qual os alunos se apercebem, não só das convergências e divergências das experiências que viveram enquanto alunos de artes visuais, no pequeno grupo que constitui a sua turma de DAP I, mas também aprendem a identificar no que essas mesmas convergências e divergências se assemelham ou distanciam dos paradigmas de educação artística que têm moldado as práticas de ensino-aprendizagem das artes visuais ao longo dos tempos.

Tal como refere Ricardo Marín-Viadel (1998:26), ao observamos os conteúdos e os exercícios de artes visuais atualmente prescritos nos manuais e propostos nas aulas,

uma das perguntas pertinentes que podemos colocar-nos é sobre a sua origem histórica: quando, por quem e porquê foi inventado esse exercício? Na maioria das vezes, é possível seguir o rastro de um exercício durante centenas de anos. Isto pode parecer algo surpreendente. A maioria das editoras publica novos manuais quase a cada ano escolar, especialmente para os anos de escolaridade obrigatória, pelo que seria de esperar uma constante novidade de propostas. Mas não acontece realmente assim. O que encontramos é realmente uma assiduidade e fidelidade realmente impressionantes a alguns modelos ou mestres.

Ser capaz de alcançar uma *consciência ampliada* (Damásio, 2000:251) em relação ao ensino-aprendizagem das artes visuais, superando uma perspetiva meramente descritiva, passiva e, tantas vezes, reprodutora das suas próprias experiências, para se posicionar em relação às mesmas, assumindo uma perspetiva reflexiva, ativa e crítica, que lhes permita serem verdadeiramente livres, responsáveis e autónomos nas opções didáticas implicadas no trabalho docente, que venham a tomar no futuro, é o objetivo último deste segundo exercício.

A consciência ampliada vai além do aqui e agora da consciência central, em direção tanto ao passado como ao futuro. O aqui e agora ainda é importante, mas flanqueado pelo passado, voltando no tempo tanto quanto possa ser necessário para iluminar eficazmente o agora; de modo igualmente importante, ela é flanqueada pelo futuro antevisto. Em seu auge, o campo de ação da consciência ampliada pode abranger todo o período de vida do indivíduo, do berço aos dias futuros, e ainda situar paralelamente o mundo. (Damásio, 2000: 251)

Como refere Goodson (2008[2003]:104), «muitas pesquisas realizadas desde os anos 60 têm focalizado a própria experiência do professor enquanto aluno». Um dos



conceitos que mais incentivou a realização destas pesquisas foi o de *aprendizagem pela observação*, proposto por Lortie (1975). Segundo este autor, a socialização do professor ocorre através da observação e da interiorização de modelos de ensino durante o período da sua vida escolar. A partir da investigação realizada por Lortie podemos concluir que, do mesmo modo que a identidade do ser humano é algo que se constrói ao longo de toda a vida, também a identidade docente é algo que começa a formar-se desde muito cedo, a partir dos exemplos que os professores tiveram enquanto alunos, que constituem possibilidades de desempenho do seu futuro papel, moldando inevitavelmente as suas práticas. «Lortie argumenta que estes modelos, que designa de latentes, são ativados, e não implantados, durante a fase de formação, sendo transportados em suspenso ao longo do período interino.» (Goodson, 2008[2003]:104) Neste sentido, podemos afirmar que a formação dos professores, leia-se, a aprendizagem do professor a ser professor, não tem início aquando o ingresso num curso superior profissionalizante, no nosso caso o *Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa*, mas desde o primeiro momento da sua realidade escolar ou, se formos mais longe, desde o primeiro momento da sua condição de aprendiz, em contextos educativos formais ou não.

Este entendimento fomentou o desenvolvimento de pesquisas, como as teses de doutoramento de Kit Grauer (1995) e Margarida Rocha (2001), a primeira sobre as *crenças de professores estagiários em relação à educação artística* e a segunda sobre as *concepções e práticas de professores do segundo ciclo do ensino básico*.

A compreensão do que são as artes visuais pode ser adquirida de modo significativo fora das escolas secundárias e das universidades. Contudo, para os professores, muito do que entendem por educação artística é fruto das suas próprias experiências escolares. Quando os professores em formação pensam em ensinar as artes visuais, eles recorrem a mais do que às suas ideias pessoais sobre aquela disciplina, eles recorrem aos modelos escolares, culturalmente enraizados, daquela disciplina. (Grauer, 1997:75-76, tradução livre da autora)

Fernando Hernández, na abertura das *I Jornadas sobre a história da educação artística*, que tiveram lugar em Barcelona, em 1994, alerta-nos para a necessidade de recuperarmos a memória dessa história, no sentido de compreendermos o presente (1994:1-16). Professor e investigador envolvido na formação de professores de artes visuais na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Barcelona desde 1989, Fernando Hernández sublinha, mais recentemente (2005:35), a relevância da tomada de consciência das concepções prévias face ao ensino das artes visuais que os formandos adquiriram enquanto alunos: «Parece-nos importante que o estudante perceba que tem concepções e

modelos teóricos subjacentes à sua prática, observações e dizeres. Que compreenda que estas concepções atuam como “lentes” para ver a realidade e para orientar suas ações.»

No *III Congresso de educação das artes visuais*, realizado em Barcelona, em 2009, Noélia del Serro, professora e investigadora na *Universidade Complutense de Madrid*, apresentou um projeto, no domínio da formação contínua de professores, que hoje reconhecemos assentar no conceito de Lortie supracitado.

A comunicação de Noélia incidia na desconstrução das concepções de arte de professoras primárias. As suas alunas não eram formadas em artes visuais e, como tal, o seu conhecimento neste domínio específico, ou seja, os conceitos que haviam formado ao longo da vida e que evidentemente se refletiam nas suas práticas educativas, advinham sobretudo das suas experiências. Destas, certamente bastante diversificadas, de acordo com os contextos socioculturais das alunas, faziam parte as aulas que haviam frequentado e os trabalhos que haviam realizado enquanto estudantes, no domínio das artes visuais. E foi precisamente a partir desses trabalhos que Noélia resolveu abrir o debate acerca do que se espera e pretende que seja a arte escolar e, num plano mais alargado, a discussão do que se entende por arte. Para iniciar este processo de tomada de consciência acerca dos seus “pré-conceitos” de arte, Noélia apenas solicitava às alunas-professoras que trouxessem para a aula algo que tivessem realizado enquanto alunas e justificassem o porquê da sua escolha. Regra geral, as respostas prendiam-se com o “ser bonito”. Para este belo concorriam a aplicação correta da técnica, a correspondência o mais fiel possível entre o representado e o real, a perfeição e completude do trabalho, enquadrando-se as perspetivas reveladas pelas suas alunas-professoras num paradigma evidentemente mimético de educação artística. A partir daqui, Noélia iniciava uma pequena revolução visual, apresentando-lhes imagens de obras de arte contemporâneas e dando a conhecer e a compreender os conceitos que envolvem a criação e a fruição dessas obras. Perante temas pós-modernos, através de uma abordagem pedagógica construtivista, as alunas-professoras eram levadas, por fim, a questionar os seus conceitos prévios de arte e a contrastá-los com a realidade da arte contemporânea, à qual a grande maioria estava inicialmente alheia.

Este exemplo revestiu-se de enorme interesse para nós e veio sem dúvida a influenciar-nos, enquanto referência e ponto de partida, na construção do segundo exercício de DAP I e especialmente na proposição dos dois primeiros relatos.

No que concerne ao terceiro relato, focado numa experiência dos nossos alunos enquanto professores, preferencialmente de artes visuais do 3.º ciclo do ensino básico ou

do ensino secundário e, no caso de tal não ser possível, de uma área concomitante às artes visuais, no ensino formal ou não formal, influenciou-nos o trabalho de recolha ativa de exemplos de unidades didáticas no domínio das artes visuais desenvolvido ao longo de décadas por Elisabete Oliveira, não só enquanto investigadora que procurava traçar historicamente o ensino das artes visuais, mas também enquanto professora da didática específica na Universidade de Lisboa que partilhava e divulgava esse legado junto dos seus alunos.

Numa linha de pensamento semelhante à que motiva a nossa proposição deste terceiro relato, como um dos trabalhos a realizar na unidade curricular DAP I, em março de 2010 (ano letivo 2009-2010), María Acaso (2011c) lança um desafio a todos os professores de artes visuais, no final de *Visiones disruptivas de la educación*, um vídeo de carácter político-pedagógico, publicado na plataforma *Youtube* em agosto de 2011. Na segunda de três interrogações que coloca à audiência, María Acaso apela a que os professores reflitam «sobre se as metodologias que utilizam para implementar os seus projetos pedagógicos foram escolhidas livremente ou simplesmente assimiladas a partir do sistema de reprodução tradicional».

Do mesmo modo que Ricardo Marín-Viadel (1998:26) identifica uma tendência para a repetição dos mesmos exercícios de artes visuais, ano após ano, muitas vezes ao longo de séculos, María Acaso (2011c: 4'45''-4'55') revela-se apreensiva face a uma tendência para a repetição acrítica das metodologias pelas quais os professores de artes visuais foram ensinados, sublinhando que «a maioria das vezes, [os professores] não gostam delas, mas, simplesmente, por reprodução, levam-nas a cabo». Acaso (2011c) incita assim os professores a questionarem essas metodologias, que tomaram como adquiridas, e a assumirem uma posição própria em relação ao ensino das artes visuais.

Partir de trabalhos escolares realizados pelos alunos-professores com o objetivo de fazer emergir as suas conceções prévias acerca do conteúdo da área que ensinam, neste caso as artes visuais, não é pois algo propriamente original, constituindo um exercício comum na formação de professores, não só de artes visuais, mas de outras áreas de ensino.

No entanto, no contexto de lecionação da unidade curricular DAP I, se compararmos os dois primeiros relatos deste segundo exercício, com o projeto desenvolvido por Noélia del Serro, há que diferenciar um aspeto que levámos em consideração: a formação dos nossos alunos.

Os alunos que frequentam o *Mestrado em Ensino de Artes Visuais*, da Universidade de Lisboa são normalmente profissionais especialistas no conteúdo da sua área: as artes

visuais. São pessoas formadas em Arquitetura, Escultura, Design, Pintura, entre outros cursos e, como tal, possuem um conhecimento artístico específico, desenvolvido e aprofundado a nível superior. Para além das experiências que viveram ao longo da sua vida enquanto alunos e cidadãos portugueses (no âmbito escolar, nos três ciclos do ensino básico, regular e obrigatório, comum aos demais), são pessoas familiarizadas com um conhecimento específico das artes visuais (nomeadamente a partir do ensino secundário), que foram edificando as suas conceções de arte a partir não só de um conhecimento empírico, como também de um conhecimento científico. Os nossos alunos-professores fazem parte de um pequeno grupo de pessoas que escolheram as artes visuais como via de formação. Foram alunos de artes visuais no ensino secundário, alguns deles em escolas artísticas especializadas (António Arroio, em Lisboa, e Soares dos Reis, no Porto) e foram alunos de uma determinada especialidade artística no ensino superior. Assim, possuem geralmente um *conhecimento do conteúdo* bastante profundo, quer em teoria, quer na prática, tendo desenvolvido competências cognitivas nos domínios da compreensão, interpretação e criação artísticas, superiores aos demais, e tendo conjugando, na sua formação, conhecimentos nos domínios da estética, história e crítica da arte, perceção e comunicação visual, sendo que alguns deles também adquiriram, mais recentemente, conhecimentos na área da cultura visual e a maioria habita os espaços culturais, no âmbito de exposições, encontros, congressos, entre outros acontecimentos relacionados com as artes visuais, com assiduidade.

Desde modo, se à partida, por nos situarmos num paradigma construtivista da aprendizagem, temos como prática comum valorizar o conhecimento que os alunos trazem consigo para a sala de aula, no contexto de DAP I e DAP II tal orientação ainda se torna mais premente, sendo algo que levamos em consideração na estruturação, escolha dos conteúdos e orientação dos exercícios.

Assim, consideramos o *conhecimento do conteúdo* que os alunos de DAP I trazem consigo e valorizamo-lo enquanto complementar e necessário à construção do *conhecimento pedagógico e didático do conteúdo*, que só se efetiva a partir da sua relação com o *conhecimento educacional*, específico das artes visuais, que nós, enquanto docentes, lhes possamos proporcionar.

Como refere Kit Grauer (1997:76), é a partir do *conhecimento do conteúdo*, que consiste no conhecimento de factos, princípios e conceitos de um determinado domínio, no âmbito do nosso estudo as artes visuais, que os alunos-professores poderão estabelecer relações entre o seu campo e outros campos, entre eles o da educação artística. Contudo,

para isso é necessário que os alunos, para além de dominarem os conceitos e acontecimentos específicos das artes visuais (*conhecimento do conteúdo*), se familiarizem com os conceitos e acontecimentos específicos do ensino-aprendizagem das artes visuais, nomeadamente os oriundos das áreas de pedagogia e didática (*conhecimento pedagógico e didático*). Segundo Grauer, os alunos normalmente conseguem estabelecer relações entre conteúdos de uma série de subdomínios do seu domínio principal, como por exemplo entre história da arte e tecnologias artísticas, estética e prática artística, entre outros. No entanto, para que comecem a construir um *conhecimento pedagógico e didático* desses mesmos conteúdos, é necessário que os relacionem não só entre si, mas também com os conteúdos da educação artística, o que só é possível se estes integram os planos de estudo das unidades curriculares dos cursos de formação de professores, como advoga Kit Grauer (1997:76): “se os professores de artes visuais devem estar a par dos factos, princípios e conceitos que enformam o campo da educação artística, é imperativo que esses conteúdos estejam disponíveis e explícitos nos cursos de formação de professores”. Este alerta poderá parecer demasiado óbvio, mas continua a ser pertinente, hoje em dia, no contexto português da formação de professores deste domínio.

De acordo com Michel Day (1997:ix), é esperado que os professores que iniciam a sua prática profissional, ao entrar pela primeira vez nas escolas e noutras instituições formais ou não formais de aprendizagem das artes visuais, transportem consigo “o mais atualizado conhecimento e as melhores práticas pedagógicas do seu campo”. Para isso, defende o educador, “os cursos de formação de professores de artes visuais devem mudar e evoluir”, no sentido de acompanhar as mudanças de paradigma, de propósitos e expectativas da educação artística.

Se concordamos com Grauer (1997:76), no que concerne à necessidade dos alunos-professores adquirirem conhecimentos pedagógicos e didáticos específicos que lhes permitam estabelecer relações com o conhecimento do conteúdo e começar a construir, pouco a pouco, o *conhecimento pedagógico e didático* das matérias que fazem aprender, e se concordamos com a reivindicação de Michael Day no que toca à atualização dos cursos de formação de professores, através da introdução das temáticas e preocupações que caracterizam o campo investigativo da educação artística na contemporaneidade, há um aspeto que se prende com a seleção dos conteúdos e a orientação que defendemos e desenvolvemos, que gostaríamos de esclarecer.

Enquanto formadores de professores de artes visuais e docentes de DAP I e DAP II do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, não defendemos

uma linha evolutiva da arte, da educação ou, especificamente, da educação artística, mas antes pretendemos proporcionar aos nossos alunos os meios para que estes possam posicionar-se face ao ensino das artes visuais e construir, de modo autónomo, as suas práticas pedagógicas e didáticas.

Neste sentido, distanciamo-nos de Michael Day (1997:iv) quando defende uma implementação das «melhores práticas», cultivadas no mundo académico (*didática investigativa*) e transpostas para a sala de aula (*didática profissional*) através da ação dos novos professores, assim como não nos revemos plenamente nos posicionamentos de Noélia del Serro (2009) e María Acaso (2009, 2011a, 2011b, 2011c) quando incitam a uma adesão às mais recentes formas de manifestação artística (a primeira) ou de ensino-aprendizagem das artes e da cultura visual (a segunda).

Apesar de reconhecermos a comunicação de Noélia del Serro como uma motivação à proposição dos dois primeiros relatos e de citarmos a perspetiva assumida por María Acaso como algo que corrobora a proposição do terceiro relato deste segundo exercício, desenvolvemos uma prática profissional que se aproxima mais da perspetiva de George Kelly (cit. Thomaz, 1991, cit. Alarcão, 1997:80), para quem:

O professor de didática deve ajudar o aluno a consciencializar-se das suas conceções de ensino da disciplina que vai ensinar, a confrontar-se com modelos e opções alternativos relativamente aos quais deve poder experimentar, para sobre eles decidir e os adotar ou rejeitar, de forma consciente.

No contexto de ensino-aprendizagem de DAP I, valorizamos e respeitamos os diferentes posicionamentos ideológicos e metodológicos dos nossos alunos-professores. Assim, não pretendemos, com este exercício, levá-los a assumir que os modos de ensino que relataram estão errados e, como tal, devem ser substituídos por outros, mais contemporâneos, os certos, mas antes proporcionar-lhes uma compreensão mais ampla e profunda das possibilidades de ensino-aprendizagem das artes visuais, a partir de uma retrospectiva histórica assente simultaneamente na *didática empírica* (relatos partilhados) e na *didática investigativa* (documentos escritos por pedagogos e didáticas das artes visuais, analisados e discutidos em aula).

Esta compreensão permite-lhes, por um lado, estabelecer comparações, no plano horizontal, com os seus pares, apercebendo-se das convergências e divergências pedagógicas e didáticas de exercícios de artes visuais desenvolvidos na mesma época, em espaços semelhantes ou diferentes, consoante as escolas frequentadas pelos

alunos/professores; e, por outro lado, estabelecer comparações, num plano vertical, seguindo os exercícios ao longo de uma linha temporal, chegando às suas possíveis origens, apercebendo-se dos valores e propósitos que lhes estão subjacentes e sendo, por fim, capazes de os situar na história do ensino-aprendizagem das artes visuais.

É de sublinhar que este exercício, ao proporcionar ao alunos-professores tal compreensão das diferentes metodologias de ensino-aprendizagem das artes visuais a que corresponderam distintas concepções de arte e de educação ao longo dos tempos, dá-lhes a liberdade de escolher, em consciência, o/s paradigma/s com o/s qual/quais melhor se identificam, contribuindo para a consolidação ou reajuste da sua identidade profissional.

No sentido de equilibrar *didática empírica* e *didática investigativa*, na sua essência complementares, o segundo exercício de DAP I, à semelhança do primeiro, é estruturado de acordo com uma perspetiva construtivista da aprendizagem, sendo composto por cinco momentos distintos: 1) a seleção das experiências a recordar e partilhar; 2) a escrita dos relatos dessas experiências, centrada nos aspetos pedagógicos e didáticos das mesmas (*didática empírica*); 3) a partilha dos relatos entre os colegas e com a docente seguida de problematização e debate; 4) a aquisição de conhecimento teórico no âmbito do ensino das artes visuais, com ênfase nos aspetos pedagógicos e didáticos e sua relação com diferentes paradigmas ao longo da história (*didática investigativa*) e, por fim; 5) a reflexão crítica sobre as experiências inicialmente relatadas e partilhadas, fundamentada nas referências teóricas entretanto abordadas.

A escolha dos trabalhos a apresentar nos dois primeiros relatos é da liberdade e responsabilidade dos alunos, sendo apenas requerido que tenham sido realizados numa unidade curricular no domínio das artes visuais, e que pertençam a dois momentos distintos da sua vida escolar: nomeadamente ao 3º ciclo do ensino básico ou ao ensino secundário e ao ensino superior (respetivamente, o primeiro e o segundo relatos). Apesar do segundo relato não incidir sobre os graus de ensino a que se destina o mestrado que os alunos frequentam, é aquele que viveram mais recentemente e, geralmente, com maior intensidade, em termos de aquisição de conhecimento do conteúdo, assim como respetivas concepções sobre o mesmo. É ainda de mencionar que alguns alunos, no âmbito do primeiro relato, propuseram partilhar algumas experiências de ensino não formal, por considerarem que o seu percurso até à entrada no ensino superior artístico não foi suficientemente significativo para si.

O terceiro e último relato volta a centrar-se numa unidade didática ou projeto realizado no 3º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário (os graus de ensino dos

alunos a que lecionam ou esperam vir a lecionar), mas desta vez é escrito sob a perspectiva de professor. É de ressaltar que, se nos primeiros anos letivos em que lecionamos DAP I a grande maioria dos alunos era já professor, esta realidade tem vindo a mudar, sendo que atualmente apenas um terço da turma de DAP I é constituído por alunos-professores, motivo pelo qual excluímos este último relato do segundo exercício de DAP I no ano letivo 2014-2015. No que concerne ao período a que reporta o nosso estudo (anos letivos 2009-2010 a 2012-2013), acompanhámos um aumento progressivo dos alunos que nunca haviam sido professores de artes visuais no ensino formal. No entanto, durante esses quatro anos letivos, foi sempre possível adaptar o terceiro relato à realidade dos alunos que nunca haviam lecionado no ensino formal, uma vez que destes alunos quase todos já tinham vivido pelo menos uma experiência educativa, ou artística e passível de ser considerada didática, no contexto não formal. Como exemplos, podemos referir Inês L. (2009-2010), que perspectivou algumas experiências que viveu enquanto artista sob o ponto de vista didático, no seu diário de campo, e alguns outros alunos que beneficiaram, como Inês A. (2010-2011) e Margarida B. (2012-2013), do fato de ter já terem lecionado aulas no âmbito de Introdução à Prática Pedagógica II para poder realizar o terceiro relato de experiência e refletir sobre as mesmas.

Como nunca dei aulas tive de escolher uma atividade que estivesse o mais próximo possível disso e acabei por escolher uma que orientei durante o meu voluntariado na biblioteca municipal de Pombal. Escolhi-a porque tinha uma ligação a outra atividade que já tinha feito (visitas guiadas na biblioteca) e porque foi a que explorou melhor a expressão artística, através do desenho, das crianças. (Catarina S., *Diário de aula*, 2011)

No que concerne à seleção dos trabalhos escolares a relatar e partilhar com os colegas (primeiro e segundo relatos), ao longo deste período notámos duas tendências: a escolha de trabalhos comuns, que espelham a realidade educativa da época em que foram concretizados, e a escolha de trabalhos significativos para os alunos, devido ao muito ou ao pouco que aprenderam com eles, devido ao prazer ou ao desprazer que experimentaram na sua realização ou devido às suas características pedagógicas e didáticas, com as quais hoje se identificam muito ou não se identificam de todo.

Os primeiros constituem casos generalizáveis, representativos do todo. São trabalhos que se centram nos conteúdos estabelecidos pelos programas oficiais e cujas opções pedagógicas e didáticas se enquadram no espírito do ensino das artes visuais da época. Devido à frequência com que foram realizados, estes trabalhos permanecem na



memória escolar, não só dos alunos que os descrevem, mas também dos colegas com quem são partilhados. Alguns destes trabalhos, apesar de terem décadas de existência (se só contarmos com a experiência dos nossos alunos), continuam ainda hoje a marcar presença nas salas de aula. Esse foi, aliás, um dos motivos que justificou a sua seleção por parte de alguns alunos-professores que os tomaram como ponto de partida para refletirem sobre as práticas contemporâneas de ensino das artes visuais, estabelecendo muitas vezes um paralelismo entre esses trabalhos, realizados enquanto alunos, e aqueles que desenvolveram, mais recentemente, enquanto professores, objeto de análise do terceiro e último relato. Ainda assim, outros alunos, só se aperceberam da correspondência entre os trabalhos realizados por si, no ensino secundário, e os trabalhos que costumam propor aos seus alunos, aquando a escrita dos relatos: «Só depois de ter encontrado e recordado este trabalho é que me apercebi que recorro a um tipo de exercício parecido, para lecionar determinados conteúdos programáticos, situação de que nunca me tinha dado conta.» (Flávia C., *Diário de aula*, 2010)

Neste caso, não podemos afirmar que o trabalho a relatar tenha sido selecionado devido à consciência daquela correspondência. Quando muito podemos tomá-la como uma influência implícita, que só se tornou evidente posteriormente.

Da segunda tendência fazem parte trabalhos que, sendo comuns ou não, constituem exemplos de experiências significativas para os alunos, independentemente dos motivos pelos quais estes lhes conferem significado.

Assim, por exemplo, Catarina S. (2012) e Tiago P. (2013) selecionaram os trabalhos do secundário a relatar por motivos conflitantes. Catarina S. sentia-se culpabilizada devido à não conclusão do trabalho, há tantos anos abandonado, mas não esquecido, e Tiago P. havia questionado, enquanto aluno a natureza daquele trabalho e, só agora, como professor, conseguia compreendê-lo, dar-lhe um sentido e atribuir-lhe finalmente o devido valor. Ambos os alunos valorizam hoje as opções didáticas inerentes aos trabalhos escolhidos.

Foi relativamente difícil escolher o trabalho do secundário por não existir nenhum que realmente me tenha marcado ou de que me orgulhe bastante. De qualquer forma, creio ter escolhido um bom exemplo devido ao processo por etapas que apresenta e por ainda hoje ser um “espinho” no meio dos trabalhos que fiz.” (Catarina S., *Diário de aula*, 2012)

Enquanto aluno foram inúmeros os trabalhos realizados no âmbito das artes plásticas, tendo uns sido mais significativos que outros, mas a escolha, de início, não se apresentou fácil. No entanto, quanto mais

recorria à memória, mais óbvio se tornava que a escolha deveria recair precisamente no primeiro trabalho realizado após o ingresso no curso de artes do secundário. ... No final constatei que a competência que mais havia desenvolvido foi a capacidade de trabalhar de forma organizada de acordo com uma metodologia de trabalho baseada na observação e definição de fases de trabalho. (Tiago P., *Diário de aula*, 2013)

Por outro lado, alguns trabalhos foram selecionados não tanto devido aos processos pedagógicos e didáticos neles explícitos ou implícitos, mas sobretudo devido à carga afetiva a eles associada. É o caso do relato de um trabalho realizado no ensino secundário, escrito por José J. (2009-2010):

Tive esta disciplina em todo o secundário, mas é do 12º ano que mais recordações tenho dos trabalhos e das aulas. Foi nesse ano que trabalhei com mais empenho, pois criei um gosto especial pela disciplina e, logicamente pelos projetos nela desenvolvidos. A professora também começou a conhecer-nos melhor, e nós a ela, criando-se assim um ambiente de trabalho muito agradável entre colegas e também com a professora, onde falávamos não só da disciplina e da escola, mas também de muitos temas próprios da adolescência. (...) Sobre as competências que adquiri não só neste trabalho, mas na disciplina foi o de conhecer de forma suficiente, as técnicas de cerâmica, que ainda hoje aplico como professor. Não tenho noção da avaliação deste trabalho, nem a metodologia dada pela professora, no entanto, tenho os trabalhos ainda comigo, o que significa que para além das notas e de serem funcionais, também há uma dimensão afetiva neles. (José J., 2010b)

Na altura em que o trabalho final foi produzido, senti um enorme avanço na minha conceção plástica, principalmente ao nível das dimensões, pois não estava familiarizado com projetos de dimensões maiores, não passando as minhas criações, regularmente, do formato A4. Este trabalho marcou-me positivamente para toda a vida, a pesquisa de referências em imagens tornou-se preponderante para o meu percurso artístico e ao nível docente a tentativa deliberada de ir ao encontro das motivações reais dos alunos tornou-se, aquele a que posso chamar, o meu grande objetivo. (David C., 2013b)

A justificação que a Ana R. apresenta para a seleção do seu trabalho do ensino superior a ser relatado constitui um retrato bastante completo das razões que motivaram as escolhas dos alunos ao longo dos quatro anos letivos a que reporta o nosso estudo.

As razões que me levaram a escolher este trabalho foram várias. Por um lado, este trabalho foi o primeiro que realizei após estar um semestre em Barcelona, no âmbito do programa Sócrates-Erasmus, marcando, quer ao nível dos conteúdos e temáticas abordadas, quer no que concerne aos media utilizados, o início de todo o trabalho de projeto final que vim a desenvolver no último ano e meio de curso.

Por outro [lado], as imagens foram realizadas em casa da minha avó, convocando todo um tempo e espaço que me é, afetivamente, muito significativo. Ainda, este conjunto de imagens implicou muito tempo de trabalho de laboratório, um processo com o qual gosto muito de trabalhar. Por fim, este foi um dos trabalhos que motivou a escolha quanto à temática da minha dissertação de mestrado.” (Ana R., 2013b)

Tendo em consideração que o objetivo deste exercício não é traçar uma genealogia dos trabalhos escolares no domínio das artes visuais, mas antes possibilitar aos alunos uma compreensão mais profunda das concepções que enformaram as práticas de ensino dos seus professores que, por sua vez, influenciaram, enquanto exemplos a seguir ou a rejeitar, a sua própria perspectiva pedagógica das artes visuais, que se reverte na sua ação didática, consideramos válida e necessária a abertura e flexibilidade que revelámos perante a diversidade de motivações apresentadas pelos alunos na escolha dos exercícios a relatar. Acreditamos que só através de uma orientação de natureza aberta e flexível é possível preservar as identidades profissionais dos alunos-professores, fruto dos percursos de cada um, em permanente reconfiguração, de acordo com as suas características e circunstâncias. Uma vez que as razões apresentadas pelos alunos, na seleção dos trabalhos a ser relatados, se encontram estreitamente relacionadas com as suas características pessoais e profissionais, com os valores que mais prezam e com as prioridades que colocam na sua balança profissional, seria restritiva a imposição de regras que limitassem, de modo contundente, a seleção dos relatos, ao ponto de esvaziarmos o sentido das escolhas realizadas pelos alunos.

Como preparação para a escrita dos relatos é apresentado um exemplo: “O lagarto escamatório”, um relato realizado por Hugo Ferrão, professor associado da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, aquando da nossa entrevista, realizada no âmbito da dissertação de mestrado (Sousa, 2007a). Este relato, por se tratar de uma experiência vivida num contexto socioeconómico adverso, com o qual muitos alunos se identificam, e por movimentar conhecimentos e recursos de áreas diversas, promovendo a interdisciplinaridade, é geralmente motivador.

Podemos caracterizar a reação comum dos alunos ao ouvir “O lagarto escamatório” (em anexo) a partir da citação do *diário de aula* de Flávia C., uma aluna de DAP I (ano letivo 2009-2010) transcrita na página seguinte.

Se por um lado, os alunos podem considerar este relato “muito utópico e muito especial”, “quase um achado”, difícil de igualar, dadas as circunstâncias sociais e políticas que constroem, hoje em dia, a educação no nosso país; por outro lado, e sobretudo por

o saberem real, pode constituir um motivo de esperança, a legitimação da possibilidade dos professores colocarem em prática outros modos de ensino, mais consentâneos com a sua pessoa, com aquilo em que acreditam e com os contextos em que ocorre a aprendizagem.

Foi lido um relato: O lagarto escamatório, que ilustra muito bem o lado interessante e estimulante da profissão de professor. Ilustração que, apesar de ter um lado muito utópico e muito especial, parece ser quase um achado quando se consegue colocar em prática, demonstrando que depende muito do professor, individualmente, como regulador da sua aula, do seu método de ensino, a possibilidade de descobrir novas metodologias, novos modos de motivar o outro (o aluno) e com isso sentir-se realizado de uma maneira mais livre e pessoal. (Flávia C., *Diário de aula*, 2010)

Para além disso, ao destacar o último parágrafo do relato, a aluna enfatiza a sua dimensão social-construtora, colocando a tónica no papel do professor enquanto ativista que semeia a “esperança de que o futuro possa ser o que quisermos, desde que acreditemos e lutemos por isso.”

A partir deste excerto é possível compreender o quão estimulante pode ser a relação ensino-aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno, pois ambos ficam sempre a ganhar quando a mesma é bem direcionada, quer seja a partir de uma lição de vida, uma aprendizagem, ou a esperança que o futuro pode ser o que quisermos, desde que acreditemos e lutemos por isso: «Quando recordo esse tempo, reconheço que me tornei mais pessoa, e que talvez tenha contribuído para que aqueles seres delicados e de olhos luminosos e sorrisos maravilhosos pensassem que era possível mudar a condenação a que foram votados por nascimento, pois, tal como fora possível concretizar o projeto, talvez fosse possível realizar os sonhos de vida.» (Flávia C., *Diário de Aula*, 2010, cit. Hugo Ferrão, in Entrevista a Hugo Ferrão, por Sousa, 2007a - *Anexos*).

Ao destacarmos o relato com a mensagem explícita supracitada não pretendemos converter os alunos a um determinado posicionamento educativo ou orientá-los para um paradigma específico de educação artística, mas sim proporcionar-lhes o entendimento de que, independentemente das restrições políticas e sociais impostas por programas, metas curriculares e legislação vigentes, o professor continua a ser livre e responsável pelas suas ações, sendo possível escolher um paradigma de educação artística diferente do instituído ou até mesmo articular vários, conforme os sujeitos e os contextos de aprendizagem.

Apesar dos alunos se encontrarem numa fase inicial do exercício, e ainda desconhecerem os paradigmas da educação artística, que serão estudados e debatidos no

quarto momento de realização do exercício, pretendemos com a apresentação deste relato, para lá de lhes dar simplesmente um exemplo da escrita de um relato, despertá-los para a relação intrínseca entre a autonomia dos professores e os conhecimentos que têm, não só do conteúdo, mas também pedagógicos e didáticos. Quanto maior profundidade apresentarem no conhecimento científico, pedagógico e didático das matérias que lecionam, mais livres e autónomos serão na criação de estratégias educativas.


Após o exemplo do *Lagarto escamatório*, são facultadas aos alunos duas fichas de orientação da escrita dos relatos (uma para os primeiros e outra para o terceiro e último). As informações requeridas na frente das duas fichas são idênticas (imagem, nome do aluno ou professor, idade do aluno ou professor, título do trabalho, técnica/s e materiais utilizados, dimensões, escola, projeto, ano escolar e ano letivo em que se integra o trabalho) e seguem uma estrutura idêntica à apresentada por Oliveira (2005), assemelhando-se a uma ficha técnica de catalogação de obras de arte, mas dirigida e adaptada ao ensino das artes visuais (Figs. 85 e 86).

Universidade de Lisboa      Didáctica das Artes Plásticas I      Portfólio Reflexivo

**3 Descrição de Trabalhos Escolares**

3.1 Enquanto aluna do Secundário

3.1.1 Ficha do trabalho



Fernando Pessoa encontra D. Sebastião: num esboço sobre um fundo  
aparelado a andaluziano (Júlio Pomar) 1985  
Acrílico sobre tela | 155,5 x 154 cm  
Coleção Caixa Geral de Depósitos, Lisboa







Aluno	Inês Azeite de Sousa Leiria
Idade	15
Título	Sem título
Técnica	Diversas
Materiais	Diversos
Dimensões	A3
Escola	Secundária Rainha D. Leonor
Projeto	Oficina de Artes
Ano Escolar	10º
Ano Letivo	1994/95

Inês Leiria      Pág. 28      Jul-10

Universidade de Lisboa      Didáctica das Artes Plásticas I      Portfólio Reflexivo

**3.2 Enquanto aluna da Faculdade**

3.2.1 Ficha do trabalho

Aluno	Inês Azeite de Sousa Leiria
Idade	18
Título	Sem título
Técnica	Recorte e colagem
Materiais	Fotocópias de fotografia
Dimensões	Variáveis (a partir de recortes de 6x6 cm)
Escola	FBA-UL
Projeto	Comunicação Visual
Ano Escolar	1º ano curricular
Ano Letivo	1997/98

Inês Leiria      Pág. 31      Jul-10

Figs. 85 e 86 Fichas dos relatos de experiência enquanto aluna do ensino secundário e superior de Inês L., 2009-2010. Frente das fichas. Fonte: Inês L., 2010.

As perguntas, no verso das fichas de orientação, visam despertar na memória dos alunos os aspetos pedagógicos e didáticos inerentes às experiências recordadas, desencadeando um pensamento de carácter descritivo que os ajude a materializar em

palavras as situações que viveram. Apesar de enumeradas, não se pretende com elas que os alunos respondam taxativamente a cada uma, em espaço e tempo limitados, mas antes que sirvam de mote para a construção de um discurso relacional com sentido, em torno dos trabalhos recordados. As perguntas das fichas de orientação da elaboração dos três relatos obedecem à mesma estrutura (Fig. 87), variando ligeiramente consoante se trate dos dois primeiros relatos, escritos a partir da perspectiva de alunos, ou do terceiro, escrito já a partir da perspectiva de professores ou de professores em formação.

**Escolhe um trabalho escolar que tenhas realizado no âmbito da Educação Visual durante o ensino básico ou secundário, e descreve-o. Após essa descrição inicial, justifica a tua escolha e procura responder às seguintes questões:**

1. Em que consistia esse trabalho?
2. De que modo foi apresentado/sugerido pelo professor?
3. Qual foi o envolvimento do professor no processo educativo?
4. Qual foi o teu envolvimento?
5. Existia algum processo de execução predeterminado?
6. Como foi construído esse trabalho? No que te baseaste para?
7. Quais julgas terem sido os seus fundamentos e objectivos?
8. Que competências julgas ter desenvolvido a partir daí?
9. A que tipo de avaliação foi submetido o trabalho?
10. O que era valorizado nessa avaliação?
11. Qual a sua relação com outros trabalhos (dimensão tempo)?
12. Qual a sua relação com outros trabalhos (dimensão espaço)?

Fig. 87 Ficha de orientação dos relatos de experiência enquanto alunos do ensino básico ou secundário, idêntica às outras fichas de orientação dos relatos.

A partilha dos relatos constitui um momento íntimo no qual os alunos expõem, entre si e com a docente, parcelas das suas vidas, nomeadamente aquelas relacionadas com as épocas em que realizaram os trabalhos relatados, um pouco mais distantes (dois primeiros relatos) ou um pouco mais próximas no tempo (terceiro e último relato).

No que concerne aos dois primeiros relatos, para além dos aspetos mais pragmáticos relacionados com a concretização dos trabalhos, os alunos trazem à memória e traduzem para o presente imagens dos professores que tiveram e imagens dos alunos que eles mesmos foram. Ao recordarem os trabalhos que realizaram enquanto estudantes de artes visuais do terceiro ciclo do ensino básico ou do ensino secundário e do ensino superior artístico, tomam consciência não só do modo como se relacionavam com as pessoas (os seus professores e colegas), mas também do modo como se relacionavam com os conteúdos e abordagens metodológicas das disciplinas, o que abre caminho para a problematização e debate em torno das concepções sobre o ensino das artes visuais que foram adquirindo.

Estas concepções revertem-se, por adesão ou rejeição, nos exercícios que, mais tarde, eles próprios vêm a propor enquanto professores e que são objeto de reflexão aquando da partilha do terceiro relato. Se em muitos casos, os alunos se apercebem das semelhanças, em termos de conteúdo e abordagem didática, entre os trabalhos que escolheram relatar e aqueles que habitualmente desenvolvem com os seus alunos: “Este trabalho, em termos de tempo, encontra um ponto de ligação com os trabalhos que realizo atualmente com os meus alunos na disciplina de Educação Visual.” (Flávia C., 2010: 63); noutros casos, em que a influência das experiências escolares é inversa, os alunos reconhecem uma falta de identificação com os trabalhos relatados: “Esta experiência foi importante para perceber que o método de ensino [que lhe subjaz] está longe daquele com o qual me identifico como professora.” (Sílvia M., 2010: 27).

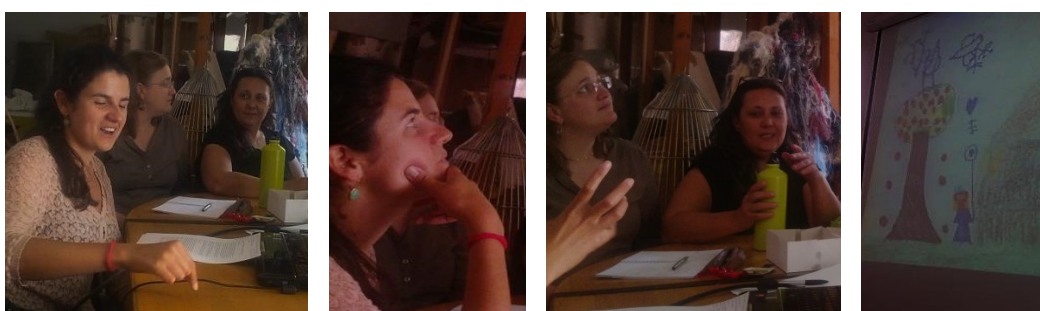


Fig. 88 a 93 Apresentação dos relatos escolares por Margarida A., sala 3.31, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, maio de 2014. Fonte própria.

Enquanto apresentam os seus trabalhos, os alunos legitimam as suas escolhas, recordam uma e outra experiência que possa ilustrar o contexto em que estes foram realizados e revivem alguns sentimentos, como alegria e orgulho, frustração e raiva, tédio e aborrecimento, a eles associados. Durante este processo, reinterpretam as experiências escolares do passado e são interpelados a repensá-las no presente. A aluna Margarida A. (2013-2014, 2º semestre), embora não faça parte do período de lecionação de *DAP I* que



decidimos analisar, constitui um bom exemplo do sentimento de perplexidade e estranheza que muitos alunos experimentam ao observar e reviver os seus trabalhos escolares. Aquando a apresentação dos relatos dos trabalhos escolares (Figs. 88 a 93), a 23 de maio de 2014, entre a indignação, perante a rigidez dos exercícios que lhe foram propostos no ensino secundário pelos seus professores, e a decepção, perante as soluções que encontrou para alguns deles, a aluna concluiu que estes proporcionaram-lhe a aquisição de alguma técnica e destreza manual, que reconhece como necessárias, mas não foram definitivamente aqueles que lhe deram maior prazer, não se identificando hoje com este género de exercícios enquanto professora.



Figs. 94 a 97 Apresentação da *narrativa autobiográfica* por Margarida A., sala 3.31, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, julho de 2014. Fonte própria.

Na verdade, os trabalhos mais significativos para si, com os quais sentiu que desenvolveu gradualmente uma linguagem gráfica própria, foram os que realizou paralelamente, fora da sala de aula, que fez questão de partilhar com a turma aquando da apresentação da sua *narrativa autobiográfica*, em julho de 2014 (Figs. 94 a 97).



Figs. 98 a 100 Expressões de empatia perante a apresentação dos relatos escolares dos colegas. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, sala 3.31, maio de 2014. Fonte própria.

No meio destes encontros, desencontros e reencontros consigo próprios e com os colegas, surgem momentos de empatia (Figs. 98 a 100), assentes na memória individual de cada um que se revê na memória individual do outro: «Adorei o trabalho que a Sofia



apresentou sobre as memórias. Senti-me bastante comovida e criei uma ligação com aquele trabalho e o que representava.» (Catarina S., 2012: 11). Estes momentos, que tanto sucedem entre os pares como se generalizam à turma, tomam gradualmente a forma de uma memória coletiva, na qual as semelhanças ultrapassam em muito as diferenças entre as várias partes que compõem o todo.

Questionados por si próprios, pelos colegas e pela docente, enquanto observam e falam sobre os seus trabalhos, os alunos procuram semelhanças e diferenças nos seus percursos e reconstroem coletivamente as suas narrativas individuais, mantendo ou modificando o seu entendimento sobre os episódios que compõem as mesmas.

Como a Sofia aceita que a escolha daquelas memórias e os sentimentos que estiveram envolvidos na sua concretização hoje são diferentes, também eu acho que não faz sentido acabar o meu quadro agora, se quem o pensou foi uma Catarina diferente da atual. Não me parece justo nem para o quadro em si nem para essa Catarina que estava deslumbrada com os quadros da Vieira da Silva, com o facto de ter um quadro seu e com as suas cores preferidas. Uma nova etapa abriu-se na minha vida com o aproximar da faculdade e essa Catarina começou a ficar naturalmente para trás. Eu acredito que cada obra tem o seu tempo e que chega uma altura em que não faz sentido continuá-la ou voltar a pegar nela. E hoje também acredito que não é por isso que perde o seu encanto. Depois da conversa na aula que tivemos sobre isto, olho de forma diferente para o quadro: não como algo que nunca tive a paciência de acabar, mas como um representante físico de um *eu* mais novo que eventualmente cresceu e ganhou outras preocupações.” (Catarina S., *Diário de aula*, 2012)

Durante a partilha dos relatos dos trabalhos escolares, tal como sucede aquando a partilha das cartas, os alunos compreendem que não estão sozinhos. As suas histórias aproximam-se das histórias dos seus colegas: «Deu para perceber como estas memórias podem mexer tanto com cada um e como encontramos pequenos pedaços dos nossos relatos nos dos outros.» (Catarina S., *Diário de aula*, 2012) Ao ouvirem os trabalhos escolares serem relatados pelos seus colegas, as suas expressões faciais revelam o sentimento de empatia que experimentam ao rever-se nas histórias, por terem vivido momentos semelhantes (Figs. 98 a 100).

Constituindo as quatro turmas (2009-2010 a 2012-2013) grupos com alguma homogeneidade em termos etários, podemos afirmar que apesar da ligeira diferença de idades que possa separar os alunos, todas as histórias relatadas se situam num passado não muito longínquo: os anos 90 do século XX (terceiro ciclo do ensino básico, ensino secundário e, para alguns, o início do ensino superior artístico) e os princípios do século

XXI (para uns o final do ensino secundário e o ensino superior artístico, para outros os anos de conclusão do ensino superior artístico). Assim, é natural que tenham em comum muitas experiências, partilhando histórias como a descrita por Catarina S. (Diário de aula, 2012), citada na página 135.

Este exercício, primeiro a sós, no momento inicial de escolha e escrita do relato, e posteriormente, em grupo, no momento da sua partilha, constitui uma possibilidade de estabelecer relações temporais entre o que alunos foram e o que são, de onde emana uma consciência do que pretendem vir a ser. Neste processo, os alunos reconstróem a sua identidade docente, contextualizando a história pessoal enquanto alunos e/ou professores na história coletiva do ensino-aprendizagem das artes visuais no nosso país.

A seguir a mim apresentou a colega Eliana, que possui um espólio invejável de trabalhos realizados por ela no secundário. Ela decidiu dar-nos assim uma visão rápida pelos trabalhos. Dos trabalhos que fixei destaca-se uma unidade de trabalho semelhante à apresentada pela Teresa, mas cujo objeto era um leque. O trabalho do secundário apresentado pela Teresa estava esquematizado segundo o que eu acho ser um exercício padrão por todas as escolas do país. Também eu realizei uma unidade de trabalho semelhante enquanto aluna e verificamos posteriormente que todas já o tínhamos feito. (Cristiana E., *Diário de aula*, 2012)

Constatamos que, apesar das diferenças, existem semelhanças na postura dos professores que todos tivemos, tanto positivas quanto negativas. Esses méritos e lacunas parecem ser transversais no tempo, já que continuam presentes na nossa prática diária, no que diz respeito a conceitos sobre o currículo e sobre as metodologias a serem empregues. (Hugo S., *Diário de aula*, 2012)

Tal como já tinha acontecido na apresentação dos trabalhos enquanto alunas também estas apresentações me deram pistas fantásticas para trabalhos futuros. (Cristiana E., *Diário de aula*, 2012)

Outra partilha que considero ser importante é a dos trabalhos que realizamos ou que já realizámos com os nossos alunos uma vez. Quase todos já vivemos as mesmas experiências e essa partilha das metodologias que aplicámos, dos trabalhos que elaborámos, das reflexões acerca do resultado dos mesmos, pode ajudar-nos a evoluir enquanto professores. (...)

Considero esta troca de experiências enriquecedora, até mais do que as cartas ao professor, porque nos permite ter uma noção das inúmeras metodologias de trabalho, e até mesmo dos inúmeros trabalhos que podemos realizar, enquanto professores. Para além disso, ao refletirmos sobre trabalhos que realizámos enquanto estudantes, podemos perceber as pareências ou não com os trabalhos que propomos aos nossos alunos, e desse modo compreender as influências de que fomos alvo ao longo de todo o nosso próprio processo de ensino-aprendizagem, como alunos. Esta reflexão poderá ter muita importância na construção da nossa identidade enquanto professores, criando pontes para um maior e melhor entendimento de quem somos e proporcionando uma evolução

a nível pessoal e profissional. Esta é a principal justificação que encontro para a realização da reflexão, que considero fundamental a todos os níveis, ainda que dê trabalho. (Flávia C., *Diário de aula*, 2010)

Flávia C. (*Diário de aula*, 2010) e Mário L. (*Diário de aula*, 2010), ao observar e refletir sobre os seus trabalhos como alunos, respetivamente realizados no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, repensam as suas práticas como professores.

Lembro-me apenas, agora após algum recordar, que procurei ser criativa nos materiais e nas técnicas utilizadas. Ainda assim houve uma certa altura em que aborreci-me por não ter mais ideias de como contribuir para um melhor trabalho. E cheguei até a considerar o exercício pouco interessante, mas acho que esse sentimento estava diretamente relacionado com a frustração de não fazer melhor, de não ter paciência para fazer melhor. Por vezes, quando alguns trabalhos demoram algum tempo para serem concluídos, ou se prolongam por longos prazos, eu perco a motivação, não desisto, mas tenho fases de desânimo, e nessa fase da adolescência eu desanimava. Tinha muitas fases de desassossego e não me conseguia concentrar tanto nos trabalhos, principalmente quando não estava muito motivada. (...)

De acordo com o que eu enquanto professora faria, seriam esses os critérios de avaliação e seria essa a nota que daria, visto que o trabalho está apenas num nível satisfatório, falhando muito na relação luz/sombra e representação do volume. Com isto depreendo que apesar de a professora poder ter-se envolvido no processo educativo, esse envolvimento não foi explorado ao máximo, sendo que as falhas existentes poderiam ter sido parcialmente colmatadas com um apoio maior da parte da professora. (...) O trabalho não tem qualquer comentário de natureza crítica e pedagógica que me ajudasse a entender quais as suas falhas. Isso é algo que considero muito importante, como professora de Educação Visual ou Desenho. Faço questão de, ao mesmo tempo que estou a avaliar, deixar junto com a nota uma síntese as coisas que falharam ou que ficaram boas- (...) Não sei se essas pequenas notas têm algum impacto em todos os alunos, mas sei que alguns interessam-se e melhoram no trabalho seguinte. [Para além disso], durante a aula converso com os alunos e acompanho a evolução dos seus trabalhos, sugerindo formas de como os podem melhorar. Procuro sempre que, tanto as notas escritas nos trabalhos como os comentários feitos oralmente no momento em que estão a fazer os exercícios, sejam sempre positivos e motivadores, ressaltando o que está bom e utilizando uma linguagem positiva para chamar a atenção sobre o que está menos bom e que podem melhorar. (Flávia C., *Diário de aula*, 2010)

É profundamente desencantador perceber que foram realizados estudos apenas para encher páginas, apenas porque “tinha de ser”. É com consciência justa e atual que este facto é assumido. (...) Apesar da tomada de consciência para a pouca relevância que este trabalho teve no meu percurso académico, não deixa de ser verdade que, a partir deste momento, ele será alvo de outra atenção. Não serão apenas os trabalhos bem conseguidos e entusiasmantes que nos marcam o percurso. Os que não merecem destaque pelo resultado final, obrigam-nos a uma reflexão quanto ao processo realizado. Enquanto professor, este trabalho ganha

agora um destaque especial, pois revela aquilo que não deverá acontecer numa sala de aula: alunos desmotivados. (...) Com esta reflexão, irá certamente ser tido em conta em trabalhos futuros propostos aos meus alunos. (Mário L., *Diário de aula*, 2010)

Este trabalho também prova que o estado de espírito e [grau de] maturidade de cada aluno influencia sobremaneira todo o processo de desenvolvimento dos exercícios. (...) Neste caso, embora a relação com a professora fosse excelente, o entusiasmo e seriedade com que o exercício foi encarado poderiam ter alcançado níveis superiores. (Mário L., *Diário de aula*, 2010)

Terminado o momento de partilha dos relatos, chega o momento da «entrada em cena» da *didática investigativa*, isto é, da aquisição de conhecimento teórico no âmbito do ensino-aprendizagem das artes visuais, com ênfase nos aspetos pedagógicos e didáticos e sua relação com diferentes paradigmas ao longo da história.

Apesar de as referências bibliográficas neste domínio surgirem espontaneamente desde o início das aulas, ao serem convocadas pelos diálogos estabelecidos com os alunos, é no quarto momento do segundo exercício que são estudadas com maior extensão e profundidade.

Sendo português o contexto de ensino-aprendizagem no qual os alunos viveram e vivem, é natural que a primeira abordagem à *didática investigativa* das artes visuais seja a partir dos escritos científicos (livros, artigos publicados em revistas da educação, manuais para professores, entre outros) que os principais pedagogos, professores e metodólogos portugueses foram publicando ao longo da história deste ensino.

Contudo, à medida que descrevemos os diferentes métodos de ensino das artes visuais ao longo do século XX no nosso país, estabelecemos igualmente paralelos com a história da arte e com a história da educação numa perspetiva internacional.

A primeira, uma área do conhecimento com a qual os nossos alunos se encontram à partida familiarizados, é explorada através da alusão a artistas e obras de arte nacionais e internacionais, estabelecendo-se relações entre os modos de criar característicos de uma dada época e os modos de ensinar as artes visuais implementados nessa mesma época e/ou da(s) seguinte(s). Um autor que citamos frequentemente, neste contexto, é Rainer Wick (1944-), pedagogo e professor universitário alemão, mais conhecido pelo estudo do ensino na Bauhaus, que coloca em evidência a interdependência entre a história da arte e a história da pedagogia da arte no seu país, ao longo do século XX, na conferência intitulada “Arte e educação, mudanças cruciais na época moderna: uma breve retrospectiva sobre a história da educação artística na Alemanha” (2009).

Para contextualizarmos a didática das artes visuais na história da educação abordamos as noções de infância, os conceitos de criança e jovem, conhecimento e aprendizagem, que foram moldando o ensino-aprendizagem das artes visuais ao longo dos tempos. Neste sentido, citamos alguns autores que influenciaram o pensamento dos pedagogos e didatas das artes visuais portuguesas e, por conseguinte, as práticas de ensino desta área no nosso país, tendo evidentemente repercussões no âmbito da *didática investigativa* por nós produzida. É o caso de John Dewey (1859-1952), Édouard Claparède (1873-1940), Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), impulsionadores do movimento da Escola Nova que, no início do século XX, marcaram profundamente o pensamento e a prática profissional de Palyart Pinto Ferreira (1880-1946), pedagogo e professor português, como podemos observar nas suas publicações sobre o ensino do desenho e de trabalhos manuais (1916, 1916a).

Ao proporcionarmos um diálogo sobre e entre estes dois domínios (arte e educação), que não são estanques, mas antes se intersectam ao longo da história da humanidade e se complementam no âmbito do entendimento do ensino das artes visuais, estamos a abordar os contextos a partir dos quais derivam as concepções de arte, educação e educação artística, subjacentes à didática (profissional e investigativa) das várias disciplinas, na área das artes visuais, que foram compondo a educação formal ao longo do século XX no nosso país, entre elas as disciplinas onde tiveram lugar os trabalhos relatados pelos nossos alunos.

É, precisamente, a partir da compreensão destas concepções, investigadas profundamente por autores como Stuart MacDonald (2004[1970]) e Arthur Efland (1979, 1990, 1995), que os nossos alunos, no momento seguinte, irão situar as suas histórias no panorama mais vasto da história da educação artística.

Nesse sentido, para além de apresentarmos uma retrospectiva sobre os modos de ensinar as artes visuais, convocando os pedagogos e professores que mais se destacaram neste campo em Portugal e estabelecendo relações entre os discursos da *didática investigativa*, presentes nas publicações da especialidade, e os discursos da *didática profissional*, perceptíveis nos compêndios, manuais e relatórios escritos pelos professores, enquadrámos esses mesmos discursos nos paradigmas da educação artística propostos por Efland (1979, 1995), recorrendo ocasionalmente a textos de outros autores, como María Acaso (2005, quarto capítulo:90-111) e Fernando Hernández (1994, 1996b, 1998, 2000b).

Por fim, abordamos algumas das tendências didáticas emergentes no ensino das artes visuais, nomeadamente aquelas que se integram numa perspetiva pós-modernista da educação artística, como a educação pela cultura visual.

### 3.3.3. Manifestos docentes: Quem somos e que educação defendemos?

A criação de um manifesto pedagógico constitui, atualmente, o último desafio a ser lançado aos nossos alunos. O objetivo principal deste trabalho é levar os alunos a posicionar-se face ao ensino das artes visuais. Os manifestos devem expressar um entendimento próprio das artes visuais e do que os alunos acreditam que deva ser a sua aprendizagem. Para isso, os alunos partem dos trabalhos realizados anteriormente (a carta, a narrativa autobiográfica e os relatos de experiência), para refletirem acerca do que, para si, significam a arte e a educação. O que é a arte? E qual é o seu sentido, na vida de cada aluno-professor, nas vidas dos seus alunos, na vida da escola, da comunidade e da sociedade em geral? O que é a educação? E que tipo de educação querem gerar? Por fim, os alunos procuram responder a questões menos abrangentes, e mais voltadas para a sua realidade enquanto professores (já ou futuros): Que professores são e/ou querem vir a ser? Que ensino das artes visuais protagonizam e/ou pretendem vir a protagonizar? Quais são os papéis que assumem e/ou pretendem vir a assumir nas escolas? De que forma as escolas os veem e às disciplinas que lecionam? Qual é o lugar das artes visuais na educação? E de que modos podem contribuir para manter ou alterar esse lugar, social e culturalmente construído, de acordo com aquilo que acreditam que deva ser o ensino das artes visuais?

A criação dos manifestos pressupõe, assim, não só um domínio dos conteúdos teóricos, no âmbito da pedagogia e didática das artes visuais (*didática investigativa*), lecionados em DAP I, dos quais se destaca o conhecimento histórico e sociológico das principais correntes de educação artística, mas também a capacidade de relacionar esse conhecimento com a prática educativa (*didática profissional*).

A possibilidade de estabelecer esta relação foi, aliás, um dos motivos que nos levou a reconsiderar o melhor momento para realizar este trabalho, e finalmente a transpô-lo para DAP II, como explicaremos melhor de seguida.

Inicialmente proposto em DAP I à segunda turma que acompanhámos, no segundo semestre do ano letivo 2010-2011, este exercício passa a ser integrado em DAP II no ano letivo de 2013-2014, por considerarmos que, apesar da enorme receptividade, entusiasmo

e empenho revelados pelas primeiras duas turmas a realizá-lo, a sua complexidade exigia uma maior maturação.

Por acreditarmos que a articulação entre *didática investigativa* e *didática profissional* é algo essencial à reflexão crítica e tomada de posicionamento que os manifestos implicam, e desenvolvendo-se a última apenas (sobretudo para quem ainda não é professor) em DAP II, considerámos que seria mais adequado deslocar a realização dos manifestos para a segunda unidade curricular, constituindo a sua materialização plástica e apresentação pública um marco de conclusão no percurso realizado até então pelos alunos.

Esta alteração veio reforçar a coerência entre *didática investigativa* e *didática profissional* no ato de criação dos manifestos, agora plenamente integrados naqueles que são os conteúdos e dinâmicas de DAP II. É de sublinhar que nesta unidade curricular, não só as leituras centradas na temática “professor-artista”, que já então faziam parte do programa curricular, mas também as unidades didáticas concebidas e participadas por todos os alunos, nas quais se efetiva a dimensão prática da didática, corroboram para a construção dos manifestos, contribuindo potencialmente as primeiras para uma fundamentação teórica, e as segundas para uma materialização plástica.

A iniciativa da criação dos manifestos surge a meio do segundo semestre de 2010-2011, quando, ao tomarmos conhecimento, e partilharmos com os nossos alunos, os “manifestos docentes”, produzidos na Faculdade de Belas-Artes da Universidade Complutense de Madrid, sob a orientação de María Acaso, estes se mostraram entusiasmados em realizar trabalhos semelhantes.

María Acaso, que desde há alguns anos constituía uma referência no campo da educação artística para nós, fazendo parte da bibliografia dos programas de DAP I e II desde o início da sua leção, havia participado, muito recentemente (18 de novembro de 2010), na conferência *Em nome das artes ou em nome dos públicos?*, na Culturgest, e a segunda turma de DAP I revelava-se interessada em conhecer o seu trabalho, não só enquanto investigadora, através de obras como *La educación artística no son manualidades* (2009), mas também enquanto docente.

A aproximação às estratégias pedagógicas de María Acaso tornou-se possível através do acesso à sua página de *Facebook*, divulgada pela própria educadora aquando do congresso na Culturgest, em novembro de 2010, num gesto que nos pareceu algo irreverente, porque inesperado e pouco convencional no meio académico, mas pleno de

coerência, e nos motivou a criar o nosso próprio grupo de Didática das Artes Visuais em março de 2011.

Foi a partir da página pessoal de María Acaso no *Facebook* que acedemos a dois grupos de trabalho concebidos, na mesma plataforma, com objetivo de incentivar a realização de manifestos docentes: *Manifiesto Docente* (Fig. 101), criado a 7 de maio de 2009 e definido como «uma comunidade para docentes que "se manifestam...", que se fazem visíveis e se comprometem na sua atividade como educadores...» (*Sobre*, in página *web* do grupo *Manifiesto Docente*, *Facebook*, 7 de maio de 2009) e *Convocatoria De Manifiestos – Exposición* (Fig. 102), criado a 25 de fevereiro de 2011 e dedicado à organização da «exposição de manifestos docentes na sala de exposições da Faculdade de Belas-Artes na época do Carnaval, com a temática: "Crítica ao sistema educativo"» (Fig. 103, Publicação de chamada de manifestos, in página *web* do grupo *Convocatoria De Manifiestos – Exposición*, *Facebook*, 25 de fevereiro de 2011).



Figs. 101 a 103 Imagem de perfil do grupo *Manifiesto Docente*, *Facebook* (2009), Imagem de perfil do grupo *Convocatoria De Manifiestos – Exposición*, *Facebook* (2011) e publicação da chamada de manifestos no último grupo, por María Acaso, in *Facebook* (2011)

*Manifiesto docente* (primeiro grupo) surgiu no contexto do novo Mestrado em Ensino na especialidade de Artes Plásticas da Universidade Complutense de Madrid que



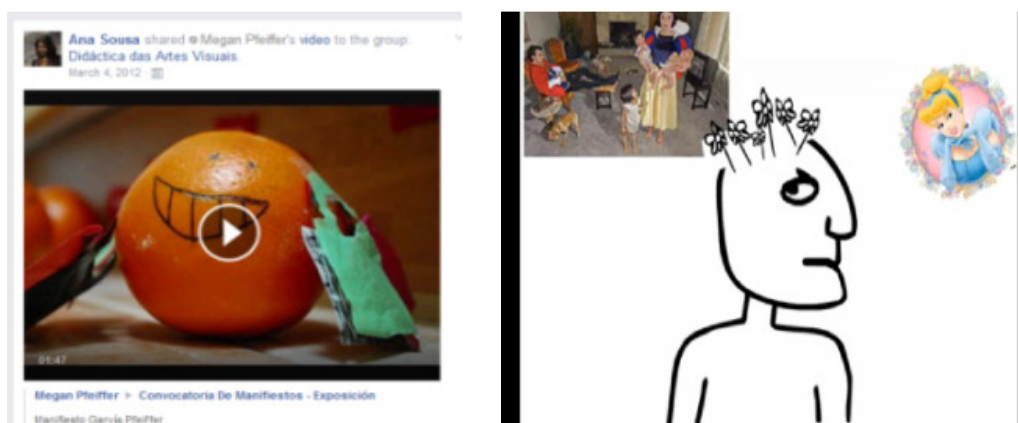
teve início no ano letivo de 2009-2010. Relativamente à criação deste grupo, Ávila, Acaso e Antúñez (2010) defendem que «hoje em dia, a melhor ferramenta para estar presente, para fazer-se notar, para manifestar-se é a *internet*». Nesse sentido, as professoras daquele novo mestrado decidiram criar «uma plataforma predominantemente visual onde pudessem ser incorporados os vídeo-manifestos dos professores [seus alunos] que decidissem expor-se na *internet*. No entanto, a adesão não foi a esperada. Aquando da escrita de um artigo sobre esta experiência (setembro de 2010), as autoras reconheciam que apesar do espaço no *Facebook* já contar com 130 fãs, apenas tinham sido publicados 7 manifestos, uma vez que «muitos estudantes optaram por não difundir os seus vídeos na *internet* e mantê-los apenas em suporte *off-line*.»

Possivelmente por isso, por altura do Carnaval, no ano seguinte (2011), foi organizada uma exposição de manifestos no espaço físico da faculdade, desta vez realizados por alguns dos alunos inscritos em *Criatividade e Educação Artística*, unidade curricular opcional pertencente ao primeiro ciclo de estudos da Faculdade de Belas-Artes da Universidade Complutense de Madrid, lecionada por María Acaso. Foi assim criado o segundo grupo, *Convocatoria De Manifiestos – Exposición*, no qual todos os alunos de *Criatividade e Educação Artística* eram convidados a participar, descarregando e publicando *on-line* o seu manifesto. Este segundo grupo foi concebido não só para promover a exposição, mas também para divulgar da prática dos manifestos docentes entre o público em geral, algo que María Acaso já vinha a incentivar desde 2009, como veremos um pouco mais à frente.



Fig. 104 Divulgação do manifesto do *Proyecto ARRG!* na página web do grupo *Didáctica das Artes Visuais*, através da partilha do vídeo publicado no grupo *Convocatoria De Manifiestos – Exposición*, por Ana Sousa, *Facebook*, 2011.

Um dos manifestos, senão o manifesto que maior impacto teve entre os nossos alunos foi o criado pelo *Proyecto ARRG!* (Fig. 104), um grupo de Educação Artística e Visual da Faculdade de Belas-Artes da Universidade Complutense de Madrid (Fig. 104). Este manifesto, que hoje, infelizmente, já não se encontra ativo *online*, mas pôde ser visualizado durante três anos pelos nossos alunos de DAP I e DAP II (turmas de DAP I nos anos letivos de 2010-2011 e 2011-2012 e turma de DAP II no ano letivo de 2013-2014), simulava uma notícia de telejornal na qual era anunciada uma revolução social com consequências político-económicas. Alguns cidadãos, de diferentes gerações, eram entrevistados e declaravam que a partir daquele momento iriam deixar de ver televisão, pois finalmente haviam tomado consciência dos efeitos nocivos da pedagogia tóxica, veiculada pelos meios de comunicação social, nas suas vidas. Por fim, alguns políticos previam uma catástrofe económica, que acreditavam ter sido despoletada por grupos ativistas da Faculdade de Belas-Artes da Universidade Complutense de Madrid e mostravam-se gravemente preocupados com o futuro do país e do mundo, temendo o alcance de tal revolução social.



Figs. 105 e 106 Divulgação do manifesto concebido por G. Pfeiffer (2011), por Ana Sousa, no grupo Didáctica das Artes Visuais e frame do manifesto de Solar & Monge (2011), divulgado no mesmo grupo. *Facebook*, 2012.

Dentro da mesma temática, característica do paradigma da educação pela cultura visual, destacamos ainda os manifestos da dupla Carolina Solar & Alfredo Monge e de Garvía Pfeiffer, ambos realizados em 2011. O manifesto da autoria de Pfeiffer (Fig. 105) consiste numa animação em *stop motion*, na qual várias laranjas fazem compras e uma delas se destaca, pela insatisfação em relação ao consumismo, começando a adotar um comportamento diferente das outras laranjas suas irmãs. O manifesto de Solar & Monge (Fig.106) consiste numa animação gráfica, na qual é apresentado o esboço uma pessoa,

do tronco para cima, inicialmente com o crânio fechado e a boca aberta, ingerindo continuamente toda a qualquer influência da cultura visual imersa nos mais variados “preconceitos”, e posteriormente com o crânio aberto, regado e florescido, o que lhe proporciona uma consciência crítica que lhe permite selecionar aquilo que consome, já só engolindo algumas “boas” influências como livros e uma bicicleta.

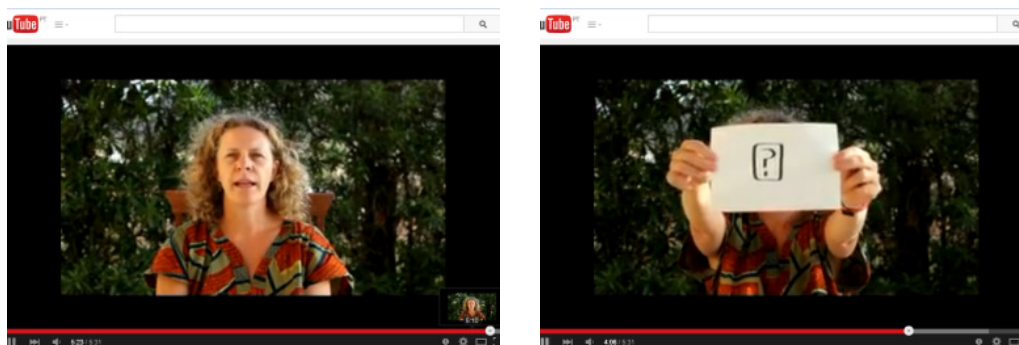
Para além da visualização dos manifestos criados por alguns alunos da Faculdade de Belas-Artes da Universidade Complutense de Madrid, na conceção deste último exercício motivou-nos a visualização de dois vídeos produzidos pela própria María Acaso, nomeadamente o seu manifesto docente: *Manifiesto docente de María Acaso* (2011b[2009]), um vídeo criado em 2009 e partilhado a 11 de março de 2011 na plataforma *Vimeo* (URL: <https://vimeo.com/20932392>); e *Visiones disruptivas de la educación*, um vídeo de carácter pedagógico e interventivo, publicado no *Youtube* a 24 de agosto de 2011 (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9N9vh4ikKRY>).

No primeiro vídeo (Figs. 107 e 108), enquanto se alimenta de algo nutritivo, Acaso (2011b[2009]) alerta-nos para a urgência de nos posicionarmos e agirmos, enquanto professores, face à dominação neocapitalista. Para María Acaso, educação e política estão intrinsecamente relacionadas, devendo o professor assumir um papel eminentemente político. Neste sentido, defende uma educação artística desenvolvida a partir da perspetiva da cultura visual, que contribua para que todos nós sejamos capazes, não só de compreender e desconstruir as meta-narrativas de poder que nos oprimem e condicionam o modo como vivemos e nos relacionamos, mas também de criar micronarrativas que defendam e instaurem outros modos de ser e de estar no mundo. Por conseguinte, neste primeiro *Manifiesto docente*, Acaso define o professor como alguém que nutre os seus alunos, possibilitando-lhes os conhecimentos e as ferramentas necessários à desconstrução da cultura visual, contribuindo assim para a sua emancipação.



Figs. 107 e 108 *Manifiesto Docente de María Acaso*, Vimeo, março de 2011[2009].

No segundo vídeo (Figs. 109 e 110), María Acaso (2011c) convida-nos explicitamente a participar numa corrente de manifestos: «Gostaria de lançar uma série de perguntas à audiência. A primeira pergunta que gostaria de fazer é se os participantes refletem de forma habitual sobre o seu processo educativo. Se sim, gostaria que cada um deles me enviasse um manifesto docente.» (Tradução livre da autora, a partir do discurso de María Acaso, *Visiones disruptivas de la educación - María Acaso*, in Youtube, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9N9vh4ikKRY>, 4'07'' a 4'32'')



Figs. 109 e 110. María Acaso, *Visiones disruptivas de la educación*, Youtube, agosto de 2011.

Professores ou artistas? Esta é uma das questões que a maior parte dos estudantes que frequentam o novo Mestrado Universitário em Formação de Professores da especialidade de Artes Plásticas se colocam. O ano letivo de 2009-2010 foi o primeiro que se realizou este mestrado na Universidade Complutense de Madrid, sendo a maioria dos estudantes que a ele acedem licenciados em Belas-Artes (alguns também em Arquitetura), mas com pouca vocação para professores. Quer dizer, segundo os inquéritos iniciais, a maioria deles selecionou este mestrado em segunda opção ou tinham decidido frequentá-lo após procurar outras saídas profissionais mais diretamente relacionadas com os seus estudos iniciais. (Ávila, Acaso & Antúñez, 2012:224)

No entanto, há que diferenciar o contexto da realização dos manifestos na Faculdade de Belas-Artes da Universidade Complutense de Madrid onde, de acordo com Ávila, Acaso & Antúñez (2012), a maioria dos alunos do mestrado que confere habilitação para a docência das artes visuais ingressa no mesmo logo após a conclusão da licenciatura e ainda se questiona entre prosseguir a carreira de artista ou a de professor, do contexto português onde os alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, na sua generalidade, apresentam um grau elevado de motivação e um interesse genuíno pela docência, e os manifestos, que passaram a integrar os trabalhos de *DAP I* no segundo semestre do ano letivo de 2010-2011, constituem um momento de afirmação da sua identidade docente, após a realização dos outros exercícios: a carta, os relatos de experiência e a narrativa autobiográfica.

Nos capítulos seguintes, iremos abordar primeiramente os relatos de experiência, subdivididos nas várias correntes de educação artística definidas por Efland (1979, 1995) e identificadas pelos alunos para, de seguida, retomarmos os manifestos, descrevendo-os em maior profundidade e comparando, por fim, as concepções e práticas de ensino-aprendizagem das artes visuais presentes nos relatos com as perspectivas defendidas pelos alunos nos manifestos pedagógicos.



## 4. Práticas educativas miméticas: a cópia

---

As práticas de educação artística *mimético-comportamentais* (Efland, 1979, 1995), as mais antigas na história da humanidade, que predominaram desde o início do ensino do Desenho, em 1860, até meados do século XX, no nosso país, são as que apresentam a incidência mais baixa aquando a análise nos relatos de experiência de trabalhos realizados pelos alunos de DAP I, quer no ensino secundário das artes visuais (9/56), quer no ensino superior artístico (9/69), durante os anos 90 do século XX e o início do século XXI.

Identificadas em exercícios realizados, pelos alunos de *DAP I*, nos âmbitos do desenho (2 em 9/56 no ensino secundário; 6 em 9/69 no ensino superior) e da escultura (3 em 9/56 no ensino secundário; 1 em 9/68 no ensino superior), as práticas educativas *miméticas* são comuns, embora menos relatadas, em trabalhos desenvolvidos em áreas tecnológicas como a cerâmica (2 em 9/56 no ensino secundário), a ourivesaria (1 em 9/56 no ensino secundário) e os metais (1 em 9/56 no ensino secundário).

No ensino superior artístico, é na lecionação dos níveis iniciais de desenho que as práticas *mimético-comportamentais* têm maior ênfase (5 em 9/69), sendo relatadas por alunos licenciados em Arquitetura, Artes Plásticas (Pintura ou Escultura) ou *Design*, tanto no ensino público, como no privado.

De entre as unidades de trabalho desenvolvidas pelos alunos de *DAP I* como professores do 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário e selecionadas enquanto objeto de relato, o número de exemplos de práticas pedagógicas com traços *mimético-comportamentais* (Efland, 1979, 1995) é igualmente reduzido (11/71), sendo a maioria destas (6 em 11/71) implementadas no contexto do ensino-aprendizagem do desenho à vista de retrato, elementos naturais ou objetos de uso quotidiano.

### 4.1. Relatos enquanto alunos do ensino secundário

No ensino secundário, no contexto da aprendizagem *mimético-comportamental* do desenho em *Oficina de Artes*, constituem exemplos únicos os relatos de experiência de Marta B. (2010) e Rita C. (2012), sobre trabalhos realizados, o primeiro, no 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, numa escola do concelho de Lisboa, no ano letivo 1997-1998 e, o segundo, no 10º ano do mesmo curso, numa escola do concelho de Setúbal, no ano letivo 1995-1996.

No que concerne a trabalhos no domínio da escultura assentes numa aprendizagem *mimética*, fruto da observação e cópia dos gestos e procedimentos técnicos do mestre



(professor) pelo aprendiz (aluno), destacamos como exemplos os relatos de Carla T. (2010) e Rita H. (2010). Estes trabalhos, realizados respetivamente nos anos letivos 1997-1998 e 1996-1997, são bastante idênticos no que toca à temática (busto) e técnicas desenvolvidas (modelagem).

No âmbito da aprendizagem da pintura no ensino secundário, os relatos de experiência de Jorge L. (2010) e Vera B. (2012) constituem os únicos exemplos que podemos enquadrar, ainda que parcialmente, na corrente *mimética-comportamental* (Efland, 1979,1995).

#### 4.1.1. Desenho mimético

As únicas unidades didáticas, mencionadas nos relatos de experiência sobre trabalhos realizados no ensino secundário, que assentam numa abordagem pedagógica de cariz *mimético* do desenho, são as descritas por Marta B. (2010) e Rita C. (2012). A primeira teve lugar em *Oficina de Artes*, no 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária de Benfica (Lisboa), no ano letivo 1997-1998 e a segunda ocorreu em *Materiais e Técnicas de Expressão Plástica*, no 10.º do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária Sebastião da Gama (Setúbal), no ano letivo 1995-1996. Com resultados finais bastante diferentes, como podemos observar nas imagens abaixo (Figs. 111 e 112), estes trabalhos têm em comum o seu objetivo principal: o desenvolvimento de competências exclusivamente técnicas como, por exemplo, o domínio operativo dos lápis de cor na modelação do claro-escuro.



Figs. 111 e 112 Imagens dos trabalhos relatados por Marta B. e Rita C.  
Fontes: Marta B. (2010b) e Rita C. (2012b)

No sentido de complementar estes dois relatos com uma caracterização do ensino secundário do desenho na mesma época, recorreremos a uma das memórias mais marcantes



para Gabi N. (2011): a sua experiência enquanto aluna de *Oficina de Artes e Materiais e Técnicas da Expressão Plástica*, na Escola Secundária de S. João do Estoril, entre 1998-1999 e 2001-2002, descrita ao pormenor no primeiro exercício de *DAP I*, a carta que endereça ao professor de ambas as disciplinas.

De acordo com a sua carta (Gabi N., 2011:1), foi com enorme expectativa que, «passado o agitado Verão da Expo 98», a aluna aguardou as aulas daquele que era considerado «o melhor professor de Artes da escola e logo nas duas disciplinas práticas». No entanto, depressa compreendeu que o modo extravagante como este professor se apresentava não era consentâneo com a sua prática pedagógica. Na verdade, apesar de se assumir como «um homem de Abril», as suas aulas eram um espaço de escassa liberdade: «O que sempre me confundiu foi [o modo] como um defensor acérrimo da liberdade e um cidadão tão ativo, em tão diversas áreas, nos condicionava a liberdade de criação.» À medida que Gabi N. foi experimentando as aulas deste professor, apercebeu-se que o mesmo programa, estabelecido «há vinte anos» pelo próprio, era repetido invariavelmente todos os anos, permanecendo, quer no que concerne a conteúdos, suportes e materiais, quer no que concerne às estratégias de ensino, completamente imutável.

Ano após ano, papel cavalinho em formato A3, quadrículas equitativamente distribuídas pela página, a escolha de um elemento decorativo desenhado num quadrado de 6 cm por 6 cm que roda para a esquerda ou para a direita até formar um padrão... papel vegetal para ajudar na rotação e o uso único de grafite, para além do papel cavalinho – *Oficina de Artes e Materiais e Técnicas de Expressão Plástica!!!* O desenho à vista, de um tronco, novamente em A3, bem contornado e centrado na folha, com contorno copiado quatro vezes com o “santo” papel vegetal, para um exercício cromático com lápis de cor, uma transformação em animais andróginos e mais qualquer coisa que não recordo. Os enunciados não eram necessários. A sala escolhida para as [suas] aulas (...), a sala maior do pavilhão das Artes e a que tinha as melhores condições, estava cuidadosamente decorada com os melhores trabalhos dos seus alunos, recolhidos ao longo dos tempos, cada um, um excelente exemplar dos exercícios possíveis de desenvolver ao longo do ano: trabalhos bonitos e lambidos, cheios de contenção e riscos medidos e pequeninos, para não passarem as moldurinhas das quadrículas.

Creio que à medida que os trabalhos foram sendo pendurados naquela sala, foi sendo conquistado o lugar do Professor de Artes do Liceu de S. João... Já reformado, perdura a sala, hoje em dia, com placa identificativa [com o seu nome] e um ou dois dos meus trabalhos expostos.

Sintetizando, em dois anos letivos: muitas folhas de papel cavalinho A3, muitos lápis de grafite e de cor, uma gravura em linóleo e uma tela pintada em acrílico – *Oficina de Artes e Materiais e Técnicas de Expressão Plástica*.

Após dois anos consecutivos de insatisfação relativamente ao modo como eram lecionadas estas duas unidades curriculares, numa das primeiras aulas de *Materiais e Técnicas de Expressão Plástica*, no início do seu 12º ano, Gaby N. (2011:2) solicitou que o professor a elucidasse sobre «as diferenças entre a dita disciplina e *Oficina de Artes*». Apesar de não conseguir precisar a resposta do professor, a aluna recorda-se que, no final dessa mesma aula, dirigiu-se à secretaria e pediu para anular a sua matrícula, uma vez que o aproveitamento a essa disciplina opcional em nada influenciava a conclusão do ensino secundário. Mais tarde, já como aluna da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Gaby N. (2011:2) recorda uma visita ao «Liceu», na qual o mesmo professor a convidou a entrar na sua sala, o que constituiu uma oportunidade para aferir a continuidade ou não da prática pedagógica que tanto a chocara uns anos antes. Após ter sido apresentada pelo professor aos estudantes como uma ex-aluna que conseguira entrar para a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Gaby N., perante cenário idêntico ao que vivera naquela mesma sala no final dos anos 90 do século XX, propôs-lhe «inovar nos exercícios», conselho a que o professor não respondeu da melhor maneira: «Mostrou-me a porta da sala.»

Outro exemplo bastante paradigmático de uma prática pedagógica de natureza mimética é o descrito por Inês A. (2011) na carta que endereçou àquele que foi o seu professor de *Oficina de Artes* entre 2001-2002 e 2003-2004, os três anos do ensino secundário. De acordo com Inês A. (2011:1), quando lhe foi solicitado o primeiro exercício de *DAP I* (a escrita de uma carta a um/a professor/a), lembrou-se imediatamente deste professor, cujo contributo reconheceu como importante ao longo do seu ainda curto percurso como professora. No entanto, não foi pelas melhores razões que este professor permaneceu na sua memória:

Professor: Ainda hoje me lembro de si quando pego num lápis para desenhar. Talvez sem se aperceber colocou em mim um medo incrível de falhar, um medo de não estar à altura daqueles que me rodeiam. Não que os medos não se possam tornar em desafios e não possam desenhar sucessos, mas acontece que o facto de não tratar todos os alunos de igual forma e de não acreditar em mim e nas minhas competências, fez-me questionar a sua prática pedagógica. Frases como: “Devias estar em ciências!”; ou: “Só irás ter bons resultados em disciplinas teóricas.”; assaltaram-me durante anos e chegaram mesmo a tirar-me a confiança nas minhas escolhas.

Para lá da influência nefasta que a atitude preconceituosa relativamente a uma aluna que sabia ser filha de médicos e, segundo ele, deveria ter seguido outro percurso

académico, teve no desempenho da mesma, ao longo dos três anos em que foi seu professor; o que importa destacar é o incentivo do que Inês A. (2011:3) descreve como uma «prática do desenho uniformizada», assente no exemplo do próprio professor e no que ele considerava ser um «bom» desenho, o que levou a aluna de *DAP I* a enquadrá-lo num perfil artesanal, aquando a análise da carta.

[O professor] considerava que desenhar abarcava apenas grafite e um traçado paralelo a 45 graus para a direita. É de salientar que este padrão no desenho era uma imitação do seu próprio traçado, que apenas com muito esforço, empenho e dedicação poderia ser alcançado, por alguns. Desta forma, traçava metas na disciplina de *Oficinas de Artes* que, no fundo, coincidiam apenas com uma prática de desenho académica e estandardizada. Impondo-se como professor especialista no que ensinava, aos olhos dos alunos, os seus meros rabiscos ou esboços eram obras de arte de excelência, que tentávamos imitar, pois aqui o domínio exemplar do desenho era o objetivo principal.

Marta B. (2010) enquadra o seu trabalho num «tipo de desenho realista e minucioso», que ganhou para si maior ênfase durante o ensino secundário, tendo vindo a ser aprofundado nos anos seguintes, quer através da prática informal de diários gráficos, quer através da prática formal do desenho de ilustração científica, que iniciou mais recentemente, na unidade curricular com o mesmo nome, lecionada por Pedro Salgado, no âmbito da frequência do Mestrado em Desenho, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Segundo Marta B. (2010:3-4), a unidade didática por si relatada consistiu na reprodução ampliada de um enquadramento de uma fotografia a cores, «quadrado de 10 cm [de largura]», para um desenho a lápis de cor, numa folha dez vezes maior, «quadrado de 1 metro de largura». Se a fotografia a cores, a partir da qual seria selecionado o enquadramento a desenhar, era da escolha de cada aluno, o mesmo não sucedia com as técnicas utilizadas, o desenho a grafite e a lápis de cor, impostas pelo professor por serem aquelas que permitiriam «reproduzir as cores, texturas e formas com a melhor precisão possível» (Marta, 2010a:4).

Tendo em conta a preocupação com o rigor da reprodução, explícita neste exercício: «o Professor circulava pelos lugares e ia chamando a atenção para a correção das proporções e [aspetos técnicos do desenho a] lápis de cor», Marta B. (2010a:4) aponta como objetivos principais o desenvolvimento das capacidades de observação e representação do real: «Os objetivos principais foram essencialmente dirigidos para a representação do real, através das técnicas do desenho a grafite e lápis de cor». Com este

trabalho, a aluna considera que para além de ter aprofundado o domínio destas técnicas, melhorou a capacidade de «concentração» e adquiriu um melhor entendimento das «regras de composição e proporção», assim como «hábitos regulares de observação».

Para Marta B. (2010a:4) foram precisamente estes os aspetos que o professor considerou como relevantes na avaliação final, na qual supõe que tenham sido «critérios de correção itens como a composição na página, a escala, a proporção entre as partes e o tratamento ao nível das texturas e dos valores claro-escuro».

De acordo com Rita C. (2012:28) o seu trabalho, realizado na disciplina de *Materiais e Técnicas de Expressão Plástica*, no 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, «consistiu num treino inicial, concebido para a aprendizagem do uso dos lápis de grafite e do lápis de cor», nomeadamente na simulação da tridimensionalidade. Com este exercício, que partia do desenho de «formas planas (geométricas ou não)», a professora pretendia que os alunos aprendessem a «manipular a grafite e o lápis de cor, preenchendo as formas, através do claro-escuro e das possibilidades do dégradé», para por fim «torná-las de aparência tridimensional».

No relato deste trabalho, curiosamente, encontramos algumas semelhanças com a descrição que Gabi N. (2011) tece sobre a sua vivência das aulas desta mesma disciplina, numa escola e num ano letivo um pouco mais distantes. Apesar de terem frequentado o 10º ano em escolas secundárias situadas em diferentes locais do país, a primeira na Escola Secundária Sebastião da Gama, em Setúbal (concelho e distrito de Setúbal), e a segunda na Escola Secundária de São João do Estoril, no Estoril (concelho de Cascais, distrito de Lisboa), a primeira em 1995-1996 e a segunda em 1998-1999, o modo como ambas descrevem as suas aulas de *Materiais e Técnicas da Expressão Plásticas* é bastante semelhante, apresentando traços comuns, dos quais destacamos: o uso de folhas A3, a escassa diversidade de técnicas utilizadas, a apresentação de trabalhos que funcionavam como modelo à prática dos alunos e a sobrevalorização do domínio técnico dos materiais, face ao incentivo do uso expressivo dos mesmos.

Como reforça Rita C. (2012:29): «Este trabalho foi realmente um treino com o objetivo de aprender uma técnica, ou seja, dominar o [degradé em lápis de grafite e de cor].» Assim, o proveito que os alunos colheram da realização desta unidade residiu exclusivamente na aquisição desta técnica, como «ferramenta para outros trabalhos», com progressivo grau de complexidade, que vieram a realizar no campo desenho.

Sobre o papel da professora, Rita C. (2012:28) refere que esta «insistiu bastante para que [aprendessem] e [dominassem] a técnica», centrando-se a sua intervenção, tal

como a intervenção do professor de Marta B. (2010a:4), na demonstração e verificação da correta realização dos aspetos técnicos do trabalho. Aspetos esses que, segundo Rita C. (2012:28), foram aferidos na avaliação final, que terá incidido «na capacidade que o aluno tinha ou não de alcançar os resultados [pretendidos] na manipulação dos lápis e de conseguir apresentar os degradé de cores».

É ainda de sublinhar o enorme envolvimento que, de acordo com Rita C. (2012:28), a professora demonstrou durante o processo de elaboração dos trabalhos e a aluna atribuiu à determinação em «querer ensinar uma técnica que [ela própria] utilizava no seu trabalho pessoal», o que nos leva a estabelecer uma relação entre a prática desta professora e a do professor de *Oficina de Artes* descrita por Inês A. (2010).

Esta professora encaixa-se no modelo mimético. Ao longo do ano letivo, aprendemos a usar a grafite e o lápis de cor, uma técnica que esta professora utilizava no seu trabalho pessoal, o que fez com que [ocupássemos] o lugar de aprendizes e a professora de mestre. (...) Por parte da professora não era colocada a hipóteses de grandes mudanças, neste caso específico outras aprendizagens. (Rita C., 2012:28)

#### 4.1.2. Bustos

Os relatos de Carla T. (2010), Rita H. (2010) e Susana R. (2011) recaem todos eles sobre a experiência de aprender a modelar um busto no ensino secundário. No entanto, apenas os dois primeiros correspondem a unidades didáticas assentes numa abordagem pedagógica de cariz *mimético-comportamental* (Efland, 1979, 1995), constituindo os únicos exemplos desta natureza, no âmbito da escultura, descritos pelos alunos de *DAP I* no contexto do ensino secundário.

Aparentemente bastante semelhantes, como podemos observar nas imagens da página seguinte (Figs. 113 a 115), há que diferenciar o contexto educacional em que estes trabalhos foram propostos e os seus principais objetivos. Assim, se os primeiros trabalhos, realizados em *Tecnologias de Escultura*, no 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na Escola Secundária do Cartaxo (concelho do Cartaxo, distrito de Santarém), nos anos letivos 1997-1998 e 1996-1997, respetivamente, visavam a aprendizagem da modelagem e passagem a gesso de um busto, a partir da observação de modelo vivo (os próprios colegas) e assentes na repetição dos gestos e procedimentos do professor ou dos alunos mais avançados, por toda a turma; o último, realizado em *Oficina de Artes*, no 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na Escola

Secundária Padre Alberto Neto, em Queluz (concelho de Sintra, distrito de Lisboa), no ano letivo 1994-1995, integrava-se num projeto colaborativo interdisciplinar, representando S. João Baptista e constituindo uma peça escultórica em esferovite e pasta de papel, entre muitas outras peças tridimensionais realizadas com técnicas e materiais diversificados, a ser integradas numa encenação sobre o martírio deste santo, que seria apresentada à escola por uma outra turma.



Figs. 113 a 115 Imagens dos bustos realizados por Carla T., Rita H. e Susana R.  
Fontes: Carla T. (2010b), Rita H. (2010b) e Susana R. (2011b)

Rita H. e Carla C. frequentaram o Curso Científico-Humanístico de Artes na Escola Secundária do Cartaxo (concelho do Cartaxo, distrito de Santarém) nos anos 90, mais concretamente entre 1995-1996 e 1997-1998 (a primeira) e entre 1996-1997 e 1998-1999 (a segunda) e, quando solicitadas, no âmbito da lecionação de *DAP I*, a relatar e analisar um trabalho que tivessem realizado durante o ensino secundário, escolhem ambas o exercício desenvolvido em *Tecnologias de Escultura*, no 11º ano: modelagem e passagem a gesso de um busto.

Sobre as motivações que a levaram selecionar este trabalho, Carla T. (2010:41) afirma que, apesar de, no ensino secundário, ter realizado vários trabalhos onde foi aprendendo «algumas técnicas», não houve nenhum em que «investisse tanto tempo na sua execução quanto este», que considera «o mais complexo, entusiasmante e de certa forma completo», por ter partido da realização de alguns estudos de representação bidimensional e só posteriormente ter evoluído em direção à tridimensionalidade: «Estávamos a trabalhar a representação da cabeça humana, executando alguns retratos de colegas e autorretratos, quando o professor nos diz para escolhermos um colega (par) definitivo para o representarmos [tridimensionalmente] em barro. (Carla T., 2010:39)

Rita H. (2010:19) também recorda a fase inicial deste exercício: «Começámos por desenhar o retrato de um colega.»; assim como o entusiasmo que todos sentiram quando passaram à fase seguinte: «Lembro-me que o contacto com o barro, a este nível mais profissional, deixou-nos muito entusiasmados.» Ideia reforçada por Carla T. (2010:40) quando refere que «foi muito entusiasmante e de modo geral toda a turma colaborou e se sentiu motivada na execução do trabalho».

No que respeita à intervenção do professor, Carla T. (2010:39) recorda que, inicialmente, este mostrou-lhes «exemplos de trabalhos que já haviam sido executados por colegas do ano anterior», entre eles Rita H., dos quais os alunos se recordavam «por estarem a ser executados na mesma sala onde a disciplina era lecionada».

Sobre a fase seguinte, ambas as alunas relatam que o professor demonstrou, na prática, como construir «a estrutura metálica de suporte e as devidas cruzetas que serviriam de suporte para o queixo e orelhas» (Rita H., 2010:19) De acordo com Carla T. (2010:39), este foi «um trabalho muito prático», pelo que «o professor foi dando sempre indicações», durante o processo de modelagem. Para além de lhes mostrar como fazer uma estrutura «que aguentasse o peso do barro e o volume da cabeça sem que esta se partisse», o professor explicou-lhes «passo-a-passo, como introduzir o barro na estrutura, de modo a que as cruzetas agentassem o barro e ficassem bem posicionadas em relação ao volume que [iriam] criar», alertando-os ainda para o cuidado que deveriam ter no sentido de «modelar a cabeça sem criar presas», algo essencial no processo de passagem do barro a gesso.

A fase de modelagem do busto em barro, segundo Carla T. (2010:39) estendeu-se por bastantes aulas, assentando numa dinâmica colaborativa entre colegas que, à vez, eram “escultores” ou “modelos”: «Em cada aula, trocávamos, de tempo a tempo, com o nosso par, para passarmos a ser modelo.»

Ainda sobre a dinâmica estabelecida pelo professor em sala de aula, Carla T. (2010:39) recorda que, na fase seguinte, quando este explicou o processo de construção de «forma perdida», fê-lo enquanto ajudava «um dos alunos (o mais adiantado) a construir a sua forma» e «todos os restantes observavam com atenção para fazer em seguida o seu».

À medida que o exercício foi evoluindo, para além do exemplo e ajuda do professor, os alunos começaram a contar com o exemplo e ajuda dos colegas mais avançados no trabalho. Todos se ajudavam mutuamente, intercalando a intervenção e exemplificação do professor, com a «cooperação entre colegas» (Carla T., 2010:40):

Depois do aluno que estava mais avançado concluir a sua forma, o professor voltou a concentrar a turma para explicar como se fazia a escultura em si, ou seja, como colocar o gesso na forma, de modo a executar a escultura propriamente dita. Em todo este processo, a cooperação entre colegas foi fundamental, na confeção do gesso, na construção dos moldes e das esculturas propriamente ditas, pois facilitava em muito o trabalho e a aprendizagem era adquirida por todos. Assim, quem terminava primeiro ajudava os colegas mais atrasados, antes de passar ao passo seguinte.

Ao longo de todo o processo, o professor teve, no entanto, um papel determinante, sendo o primeiro a exemplificar cada passo, o que não foi exceção nas duas fases finais, que consistiram em retirar a forma, «utilizando o maço e o formão» (Carla T., 2010:40), e proceder aos acabamentos.

Neste última fase, de acordo com Carla T. (2010:40) e Rita H. (2010:19), após retirar os gessos e deixá-los a secar durante alguns dias, os alunos aplicavam «a goma laca para impermeabilizar» e podiam optar por deixar desse modo ou pintar e/ou envernizar com materiais diversificados, criando «alguns efeitos». Era apenas neste procedimento que era proporcionada alguma liberdade aos alunos, dependendo o aspeto final da escolha de cada um. Assim, se Carla T. (2010:40), tal como outros alunos, optou por pintar o busto «com *sabús* e terminar com graxa de sapatos», por ser «o processo mais económico» e lhe ter agradado o resultado que havia observado no trabalho de um colega; Rita H. (2010:19) escolheu aplicar um outro revestimento: «No final demos uma patine, a maioria com o objetivo de imitar o bronze. Lembro-me que felizmente o professor deu-me liberdade para escolher outra patine. Escolhi o azul e o verde, numa aproximação a Arte Pop (algo que me inspirava na altura).»

Por fim, resta destacar que ambas as alunas entenderam como objetivo principal deste trabalho o retrato fiel do colega que escolheram representar. Assim, Rita H. (2010:19) refere que o grande objetivo era «recriar o retrato tridimensional do colega», algo corroborado por Carla T. (2010:41) quando reconhece que o objetivo principal era «realizar um retrato tridimensionalmente o mais semelhante possível com a [sua] colega», evidenciando a aprendizagem técnica dos procedimentos necessários para tal, nomeadamente os métodos para a execução do busto em barro e passagem a gesso.

De acordo com Carla T. (2010:41), a avaliação terá recaído precisamente sobre aspetos relacionados com as competências ao nível do «desenvolvimento técnico» apreendidas pelos alunos.



A conceção de arte como cópia do natural (neste caso, incidindo na representação da cabeça humana), aliada ao modelo de aprendizagem artesanal, no qual é valorizada a aprendizagem técnica, pela observação e reprodução de gestos e procedimentos, em que assentou, de modo explícito, esta unidade didática, levam ambas as alunas a enquadrá-la na corrente *mimético-comportamental* (Efland, 1979, 1995). Carla T. (2010:41) destaca «a representação do modelo real» e a transmissão do conhecimento técnico pelo professor, «baseando-se na sua experiência», enquanto Rita H. (2010:19) sublinha: «O professor demonstrou preocupação no ensino de processos tecnológicos e de um conjunto de regras. Privilegiou o saber fazer, o cumprimento de determinadas fases com vista a alcançar determinado objetivo.»

#### 4.1.3. *Objetos utilitários*

José J. (2010) e Rita S. (2012) relatam as suas aulas de *Cerâmica* frequentadas, respetivamente, na Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico António Gedeão, em Almada (concelho e distrito de Setúbal) e na Escola Secundária Artística António Arroio, em Lisboa (concelho e distrito de Lisboa), na segunda metade dos anos 90 do século XX, mais concretamente entre 1995-1996 e 1997-1998 (o primeiro) e entre 1996-1997 e 1998-1999 (a segunda); e concluem que os trabalhos realizados nesta como em outras disciplinas tecnológicas acabam todos por resultar, quase inevitavelmente, de práticas pedagógicas de carácter *mimético-comportamental*.

Ambos os alunos descrevem o mesmo tipo de exercício: a realização de peças em barro, posteriormente vidradas, desenvolvido através do processo comum de execução de peças cerâmicas que, segundo Rita S. (2012) dividia-se nas seguintes fases:

A fase de projeto, na qual o professor pedia que fosse desenhado um objeto utilitário de cerâmica tradicional, com todas as normalizações inerentes ao seu bom funcionamento; posteriormente, avançávamos para o *atelier* de olaria, onde passávamos à execução da peça na roda de oleiro; após uma secagem lenta, para retirar o excesso de água, a peça era submetida a altas temperaturas na mufla, para adquirir a rigidez e resistência necessárias à sua utilização; e, finalmente, no *atelier* de pintura, escolhiam-se os vidrados a utilizar para a decoração das peças que regressavam ao forno. Algumas peças passavam ainda pelo *atelier* de gessos, onde se procedia à moldagem para posterior repetição em série do mesmo objeto.

À semelhança dos trabalhos, no âmbito do desenho e da escultura, descritos anteriormente, também em *Cerâmica*, de acordo com José J. (2010:X), eram mostrados exemplos aquando o lançamento dos exercícios. A aprendizagem decorria então a partir

desses exemplos, nos quais a professora destacava «alguns problemas técnicos» que pretendia prevenir, assim como da reprodução de «modelos cerâmicos mais antigos» (José J. lembra-se que chegaram a fazer cópias, por exemplo, de uma peça inca); mas, sobretudo, do exemplo da sua própria prática: «A professora ensinava aplicando o “aprender fazendo”, dando-nos a matéria, o barro, e ensinando-nos as técnicas, nós, os alunos, aprendíamos com a prática que tínhamos visto e que repetíamos.»

Neste sentido, no que concerne ao papel da professora, José J. afirma (2010:X) que esta «não era tanto uma mediadora, mas mais uma técnica que [lhes] ensinava, pela prática, como [deviam] fazer». Assim, de entre os vários paradigmas em que poderia enquadrá-la, José J. (2010:X) reflete:

Não posso dizer que era *pragmática-reconstruccionista*, pois não havia no seu ensino essa vontade de transformação do contexto envolvente da escola. (...) No *expressivo-psicanalítico* ainda menos a posso enquadrar, pois ela tinha uma forte presença na nossa prática, intervinha no fazer dos nossos trabalhos, mexendo, aplicando e ajudando, através dos seus conhecimentos e sugestões.

Tendo em consideração os conteúdos e objetivos do exercício, o modo de intervenção da professora e a dimensão técnica dominante das competências que considera ter adquirido, José J. (2010), acaba por reconhecer a prática pedagógica desenvolvida em *Cerâmica* no seu ensino secundário como *mimético-comportamental*.

É naturalmente neste paradigma que Rita S. (2012) também enquadra a sua experiência em *Cerâmica* na Escola Secundária Artística António. Para Rita S. (2012), o curso que frequentou apresentava uma «forte vertente profissionalizante», pelo que era normal que nele desenvolvessem trabalhos *miméticos*, que obedeciam a «parâmetros rígidos de confeção» e cujo objetivo era prepará-los para o mercado de trabalho «numa área ligada à produção cerâmica».

Pelo seu carácter normativo faseado, assente na imitação de processos já existentes de manufatura de peças utilitárias de cerâmica, podemos enquadrar este trabalho no modelo mimético-comportamental. O foco do seu desenvolvimento está na técnica, que é repetida e partilhada entre mestre e aprendiz, entre professor e aluno, sendo que o último repete movimentos e pinceladas, com o objetivo de adquirir a técnica e a estética globais das correntes já existentes de manufatura e decoração tradicional deste tipo de objetos.

José J. (2010) conclui igualmente que, «não só neste trabalho, mas na disciplina [de *Cerâmica*] em geral», desenvolveu competências do foro maioritariamente técnico, que

visavam «conhecer, de forma suficiente, as técnicas de cerâmica, que ainda hoje [aplica] como professor». Apesar de, na sua prática pedagógica, gostar mais de «explorar a expressão, que os alunos experimentem, que se deixem conduzir pelo “acidente”», e de sugerir que, no exercício relatado, poderiam «ter explorado mais a expressividade, não pensando tanto no objeto acabado, mas antes na exploração de materiais e mistura de técnicas, sem ter em vista a funcionalidade do objeto», José J. reconhece que aplica e valoriza a realização de exercícios com «boas planificações» ou, pelo menos, «etapas bem definidas»: «Acredito que é importante para os alunos, principalmente nos ciclos inferiores (2º e 3º), terem método, saberem que um projeto (seja de Educação Visual ou Educação Tecnológica ou outra aprendizagem) deve seguir diferentes etapas para a sua realização.»

#### 4.1.4. Técnicas de pintura

O relato de experiência de Jorge L. (2010b) incide sobre a realização de uma série de pinturas a óleo «à moda dos impressionistas» nas ruas da sua cidade: Évora, por sugestão do professor de *Oficina de Artes*, no 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, que frequentou na Escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora, no ano letivo 1992-1993. Apesar de identificada pelo aluno, durante a apresentação, como simultaneamente *formalista-cognitiva* e *pragmática-reconstrutora*, a primeira devido ao recurso à História da Arte e a segunda por se tratar de uma atividade que envolveu a experiência de sair da escola e trabalhar no contexto da cidade de Évora, esta unidade apresenta alguns traços *mimético-comportamentais*, pelo que podemos enquadrá-la parcialmente nesta corrente da educação artística (Efland, 1979, 1995).

Efetivamente, tal como refere Jorge L. (2010b), o seu professor recorreu à História da Arte, nomeadamente à história da pintura impressionista, mas fê-lo, não tanto no sentido de proporcionar uma compreensão histórica e contextual das obras de arte, mas essencialmente para «motivar os alunos através de exemplos». Assim, a apresentação de imagens preparada pelo professor, incluiu «slides de obras, maioritariamente impressionistas, que tinham como temática a representação da paisagem e a pintura no local», intencionalmente selecionadas para servirem como modelo aos alunos.

A influência da pintura impressionista nesta unidade pode ser aferida quando Jorge L. (2010b) assume: «Baseei-me nos exemplos da pintura impressionista.»; sendo posteriormente reforçada quando faz uma descrição do seu processo de trabalho que, excetuando o esboço a grafite, é bastante idêntico ao dos pintores daquele movimento:



Figs. 116 e 117 Imagens das pinturas a óleo realizadas por Jorge L. Fonte: Jorge L. (2010b).

A pintura era construída sobre um esboço rápido a grafite e trabalhada segundo técnicas impressionistas, utilizando a tinta de forma matérica, aproveitando a pincelada e efetuando misturas cromáticas diretas na tela. Cada pintura era realizada numa sessão ou duas no local e terminada em estúdio. (Jorge L., 2010b)

Outros aspetos que podem ser apontados como características *mimético-comportamentais* no ensino da pintura são a demonstração técnica de como se produziam as tintas pelo professor: «Produzi algumas tintas segundo as indicações do professor.» (Jorge L. 2010b); que, para além de motivar os alunos, interveio ao nível do domínio técnico da pintura a óleo até ao final do exercício; assim como o primeiro item que Jorge L. (2010b) supõe que tenha sido valorizado na avaliação: «a qualidade técnica e expressiva na utilização dos materiais e meios empregues».

Embora a expressividade seja um elemento referido quer por Jorge L. (2010b), quer por Vera B. (2012b), o que nos poderia remeter para um paradigma *expressivo-psicanalítico*, o ensino da técnica através do exemplo, numa dinâmica de aprendizagem artesanal assente na relação mestre-aprendiz, é o que sobressai na descrição da ação dos professores, elaborada por ambos os alunos.

À semelhança de Jorge L. (2010b), também Vera B. (2012b) refere a aquisição da técnica da pintura a óleo como um dos aspetos centrais da unidade relatada, indo mais longe ao fazer coincidir a definição do trabalho com o seu principal objetivo: «Este trabalho consistia na aprendizagem da técnica da pintura a óleo sobre tela.»

O papel determinante da sua professora na aprendizagem *mimética* desta técnica é enfatizado por Vera B. (2012b) quando descreve a sua intervenção em sala de aula: «A professora deu-nos as orientações iniciais e, seguidamente, ia rodando pelos alunos, orientando-nos e, se necessário, dando o exemplo, ajudando-nos visualizar e a compreender melhor como se fazia.» O carácter mimético-comportamental deste trabalho

é ainda reforçado por Vera B. quando explica que «[se focou] nas orientações, sobre a técnica», da professora; ou quando afirma que nas avaliações «foi essencialmente valorizado o domínio da técnica».

## 4.2. Relatos enquanto alunos do ensino superior

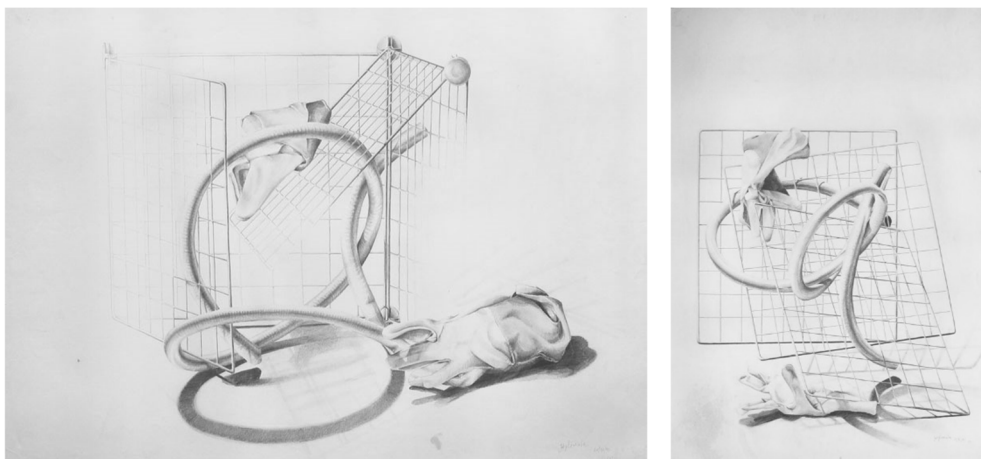
No que concerne ao ensino superior, o paradigma *mimético-comportamental* é identificado quase exclusivamente em trabalhos de desenho dos primeiros anos das licenciaturas nas diversas áreas artísticas sem exceção e na iniciação à escultura, existindo apenas um único relato de um projeto de escultura exclusivamente identificado como *mimético-comportamental* (Sílvia, 2010) e nenhum relato sobre uma unidade desta natureza no âmbito da pintura, *design* ou outra área do ensino superior artístico.

### 4.2.1. Desenho à vista

Exemplos de relatos de experiência que incidam sobre unidades realizadas nos primeiros níveis de ensino-aprendizagem do desenho no ensino superior artístico e identificadas pelos alunos como *mimético-comportamentais* são os elaborados por Jorge L. (2010c) e Inês A. (2011c), ex-alunos das licenciaturas em Artes Plásticas – Pintura e Artes Plásticas – Escultura, respetivamente, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Tiago N. (2010c) e Sónia L. (2011c), ex-alunos das licenciaturas em Arquitetura da Universidade Lusíada e da Universidade Técnica de Lisboa, respetivamente; e Sérgio S. (2013b), ex-aluno da licenciatura em Design do Instituto de Arte, Design e Marketing (mais conhecido por IADE).

O relato de Helena R. (2011c), ex-aluna do *Mestrado em Desenho* da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa incide sobre a aprendizagem do desenho científico e constitui o único exemplo de uma prática pedagógica de cariz *mimético-comportamental*, no domínio da aprendizagem do desenho, num nível mais avançado.

O trabalho descrito por Jorge L. (2010c) foi desenvolvido em *Desenho I*, no 1º período do 1.º ano da licenciatura em Artes Plásticas – Pintura, na *Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa*, no ano letivo 1993-1994, e consistia na execução de dez desenhos à vista, em formato A1, a grafite, «de um modelo composto por uma estrutura de arame modular, um pedaço de mangueira e um par de luvas de trabalho» (Jorge L., 2010c).



Figs. 118 e 119 Imagens dos desenhos realizados por Jorge L. Fonte: Jorge L. (2010c).

Tendo em consideração que Jorge L. já havia desenvolvido sobejamente as diversas técnicas inerentes ao desenho à vista, durante o ensino secundário, é compreensível que tenha «[sentido] este trabalho como algo pouco interessante, que não acrescentava nada àquilo que já sabia realizar». Para Jorge L. (2010c), o processo de execução destes desenhos, que consistia na «representação do modelo através das técnicas da grafite», era bastante familiar, pelo que o se lhe apresentou como o maior desafio, para lá da consolidação das competências de observação e das técnicas de representação, foi «claramente» no «confronto com a ampla dimensão do suporte». Segundo o aluno, tal condicionante exigia enorme disciplina e exigência para consigo próprio:

Dez desenhos em formato A1 requeria bastante trabalho e, tendo em conta a dificuldade do modelo, pelo padrão repetitivo da grelha de arame, foi um desafio ao nível da execução. Penso que ganhei maturidade ao nível da representação e consolidei as competências técnicas que já possuía.

Tal como os autores dos relatos abordados anteriormente, também Jorge L. (2010c) sugere que na avaliação «era valorizada a qualidade técnica e expressiva na utilização de materiais e meios».

Tiago N. (2010c) optou por apresentar, como relato de experiência no ensino superior, não «um exercício apenas, mas o seguimento contínuo e evolutivo de vários portefólios que foram realizados sucessivamente, com o intuito de apresentar fases diversas do programa» de *Desenho I* do 1º ano da licenciatura em Arquitetura da *Universidade Lusíada de Lisboa*, no ano letivo 1997-1998.

Sobre as primeiras aulas de *Desenho I*, Tiago N. (2010c) recorda que «serviram exclusivamente para desenhar linhas contínuas e seguidas e, mais tarde, linhas ondulantes



e oscilantes». Foram aulas de treino da destreza manual, nas quais «foram gastas inúmeras folhas A3».



Figs. 120 e 121 Imagens das experiências gráficas realizadas por Tiago N. Fonte: Tiago N. (2010c)

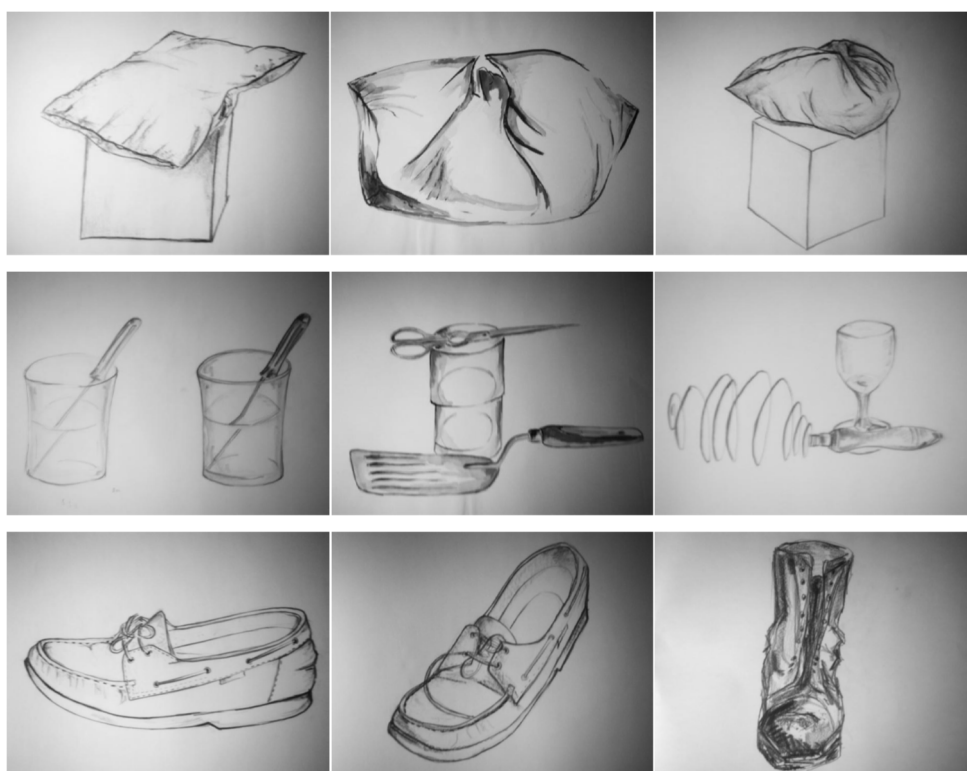
De acordo com Tiago N. (2010c), a partir do momento em que o «aluno ia dominando melhor a sua mão e consequentemente, o seu traço, passava a uma outra fase», definida por si como «uma primeira aproximação ao ato de riscar conscientemente». Nesta fase, os alunos desenhavam de forma continuada, «sem grandes preocupações estéticas», explorando a linha, a mancha, os traçados regulares e irregulares, o peso e o equilíbrio visual, assim como algumas variações cromáticas, com recurso a «diferentes materiais riscadores».

Concluída esta etapa, de pendor *formalista-cognitivo*, na qual os alunos, para além de treinarem a destreza manual, adquiriam uma espécie de gramática visual do desenho, centrada nas potencialidades gráficas dos diferentes materiais, o programa de *Desenho I* subdividia-se em três exercícios, assentes no desenho à vista de objetos: primeiro, o desenho do conjunto almofada e cubo; em seguida, o desenho de objetos à escala da mão, selecionados e trazidos pelos alunos; e, por último, o desenho de sapatos.

O primeiro exercício de desenho à vista consistia na realização de uma série de desenhos à mão levantada, que visava a representação de uma almofada branca, «rica em texturas», e de um cubo, «sólido opaco». Conforme Tiago N. (2010c), o objetivo deste exercício era evidenciar «as diferentes naturezas dos modelos». Nesse sentido, os alunos deviam realizar «registos o mais lineares possível para, através de um processo de síntese, enfatizar ou excluir marcas e traços expressivos» dos objetos.

No segundo exercício, os alunos foram convidados a trazer para a sala de aula objetos à sua escolha, obedecendo a uma única condicionante: deveriam ser de um tamanho «à escala da mão». De acordo com Tiago N. (2010), a maioria dos alunos optou por representar «objetos de cozinha e ferramentas, porque eram os objetos mais fáceis de

obter». Para o aluno, ainda que os objetos continuassem a ser representados através do mesmo método, assente na observação e reprodução dos modelos escolhidos: «Em ambos os exercícios, o processo passou pela síntese da representação (...), bem como a representação da pormenorização.»; a possibilidade de trabalhar «materiais distintos», nomeadamente objetos de vidro, metal, couro, entre outros, veio acrescentar «uma nova natureza de questões e uma nova complexidade [relativamente ao exercício anterior]». Outra variante apontada por Tiago N. neste exercício foi a atribuição de temporizações diferentes para cada conjunto de desenhos, que obrigou a uma gradual «redução da informação visual» nos mesmos.



Figs. 122 a 130 Imagens de desenhos à vista realizados por Tiago N. no ensino superior. Exemplos da primeira, segunda e terceira séries, respetivamente. Fonte: Tiago N. (2010c)

O terceiro exercício consistia na representação de sapatos, igualmente selecionados e trazidos para a sala de aula pelos alunos. Neste exercício, o objetivo foi, tal como no primeiro, explicitar a natureza do material de que era feito o objeto representado, neste caso enfatizando a textura dos sapatos e diferenciando os vários pares, através da seleção e utilização adequada dos materiais riscadores.

Para Tiago N. (2010), os sapatos e muito especialmente «as [suas] queridas botas Doc Martens», «tinham um carácter muito expressivo e [constituíam] um material mais



moldável do que o metal e o vidro», de que eram feitos os objetos do exercício anterior, «o que permitiu pôr em prática quase todas as grafias» exploradas nas primeiras aulas, dando azo à sua expressividade.

Por conseguinte, o aluno identifica uma tendência ligeiramente *expressionista* neste último exercício, «na medida em que passava simultaneamente pela representação realista e pela expressividade», chamando a atenção para o facto de aspetos como a velocidade imposta por curtos tempos de realização e a utilização de grafias diferentes, contribuírem para a consolidação de um «estilo individual». «O modo como cada um dos alunos conseguia atuar de um ponto de vista espontâneo e pessoal (a nível gráfico, pelo menos) na interpretação do objeto que estava diante de si.»

Por outro lado, Tiago N. também reconhece uma orientação «um pouco *formalista*» ao nível do «entendimento do processo de construção dos objetos» nos três exercícios, nomeadamente quando refere a necessidade de recorrer a «um processo de síntese», enfatizando ou excluindo determinadas características, de modo a evidenciar as «diferentes naturezas dos modelos»; ou quando afirma o objetivo de comunicar os «aspetos essenciais dos objetos», pela «síntese da representação».

Porém, Tiago N. considera que «não se [verificou] essa intenção» durante a leção de *Desenho I*, não sendo aqueles os paradigmas predominantes ao longo da realização dos exercícios que apresentou sob a forma de relato, complementado com a observação dos portefólios. No seu entender, com base nesta observação e na memória que tem das aulas, a execução destes trabalhos «implicava a reprodução ou imitação de uma realidade objetiva (...) através da repetição e reprodução de modelos ideais e a partir de informações concretas dadas pelo professor», sendo que «a sua avaliação coincidia também com a reprodução e semelhança com os modelos apresentados». Assim, o paradigma que Tiago N. identifica como predominante ao longo deste ano de intenso trabalho, no qual imperou a persistência na repetição exaustiva da representação dos mesmos modelos, com vista ao «domínio da mão», é o *mimético-comportamental* (Efland, 1979, 1995).

Apesar desta prática, «durante aulas e aulas», lhe ter parecido «muito pouco divertida e profundamente aborrecida», Tiago N. reconhece que evoluiu muito durante esse ano e foi deveras «satisfatório», aquando a observação dos portefólios requerida para a realização deste relato, aperceber-se das «[imensas] diferenças entretanto operadas na [sua] capacidade de desenhar e transmitir informação visual».

Penso que foi nesse ano que perdi o “medo” do desenho, de me confrontar com uma folha em branco e arriscar, avançar, desenvolver com uma representação gráfica de uma forma ou de uma ideia. É fácil entender a importância que este processo teve na minha vida de arquiteto e principalmente, na altura, enquanto estudante a iniciar o curso. (...) Hoje, como professor de Artes Visuais, observo o quão útil me foi esse longínquo primeiro ano de universidade e este trabalho em concreto e também por isso me pareceu importante apresentá-lo.

O designado desenho de modelo vivo constitui igualmente uma prática referida pelos alunos de *DAP I*, sendo objeto de relato de Inês A (2011) e Sérgio S. (2013), a primeira ex-aluna de *Artes Plásticas – Escultura* na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e o segundo ex-aluno de *Design* (opção Design Gráfico) na Escola Superior de Design do então Instituto de Arte e Decoração (IADE).

O trabalho relatado por Sérgio S. (2013:1) teve lugar na disciplina de *Desenho Básico II* (2º ano), no ano letivo 1997-1998, e consistia em desenhar à vista o modelo nu «seguindo as diretrizes do professor», «algo muito habitual na disciplina de *Desenho Básico*, uma tradição que já vinha de outros anos».

Sobre o papel do professor, Sérgio S. (2013) refere que era a ele que cabia decidir as diferentes posições em que pousava o modelo, «consoante o que achasse melhor», limitando-se a sua intervenção durante o processo de execução dos desenhos a «dar indicações aos alunos sobre que técnica gostava que fosse utilizada» e, em caso de manifesta dificuldade, procurar ajudar, «exemplificando, [na prática], o que pretendia».



Figs. 131 e 132 Desenhos de modelo realizados, respetivamente, por Sérgio S. e Inês A. no ensino superior. Fontes: Sérgio S. (2013b) e Inês A (2011c).

Em relação à sua experiência como aluno, Sérgio S. (2013) recorda que se «limitava a seguir as instruções do professor» e, de um modo geral, «sentia que produzia mais em quantidade, do que em qualidade», concluindo que «poderia ter sido um aluno mais aplicado», apesar reconhecer uma certa evolução no seu trabalho ao nível da destreza manual, entre o 1º ano, em que «[achou] tudo muito curioso e [teve] algumas dificuldades» e o 2º ano, no qual «os exercícios eram mais complexos». Ainda assim, Sérgio S. (2013) considera que, ao longo desse ano, ganhou «uma melhor desenvoltura para o desenho de observação à vista», destacando a rapidez e capacidade de síntese» que adquiriu com este género de exercícios.

Na avaliação, era valorizada a evolução resultante de um trabalho persistente de observação cuidada, reprodução das formas observadas e aplicação das técnicas aprendidas pelo exemplo do professor. De modo a ser possível formular uma perspetiva evolutiva do desenvolvimento gráfico dos alunos, «todos os trabalhos eram datados». Nos momentos de avaliação (um por trimestre, para além do final), «o professor analisava todos os trabalhos (...) e nunca o trabalho de uma só aula». Sérgio S. (2013:2) refere como *itens* considerados na avaliação «a correta definição das formas e aplicação do claro-escuro, assim como da diversidade das técnicas» e, por último, «a expressão do desenho.»

Apesar de entender que nestes exercícios «não se pretendia uma cópia totalmente realista», Sérgio S. (2013:2) enquadra a prática pedagógica experimentada nas aulas de modelo vivo, desenvolvidas em *Desenho Básico*, como *mimético-comportamental*. Para Sérgio S.: «Desenhar modelo nu, implica usar uma referência real (...) e parece inegável que a corrente utilizada foi a *mimético-comportamental*.»

O relato de Inês A. (2011) vem contradizer, de certo modo, esta asserção, pois embora incida igualmente na prática do desenho à vista de modelo nu, revela-nos uma prática pedagógica fruto de um outro entendimento do desenho. Na verdade, a dinâmica de aprendizagem adotada pelo seu professor, na lecionação de *Desenho III*, só remotamente apresenta traços *mimético-comportamentais*, tendo sido identificada pela aluna (Inês A., 2011:3-4) como simultaneamente *formalista-cognitiva* e *expressiva-psicanalítica* (Efland, 1979, 1995).

Ainda que o objeto de desenho à vista seja exatamente o mesmo: a figura humana, o método sugerido pelo professor: o desenho com varas de madeira, nas pontas das quais eram introduzidos materiais riscadores à escolha dos alunos, descrito por Inês A. (2011c:1) como «original» no contexto do ensino superior artístico, visava precisamente contrapor-se ao modelo académico de execução deste género de representação e romper

com os gestos mecânicos previamente interiorizados pelos alunos, como consequência de experiências escolares de natureza eminentemente *mimético-comportamental*. No relato de Inês A. (2011c:2), é mencionado, por duas vezes, o contraponto que esta abordagem constitui relativamente à sua experiência de aprendizagem do desenho no ensino secundário, nomeadamente quando, ao descrever a liberdade proporcionada pelo novo método, exalta: «Aqui podia distanciar-me das técnicas a grafite, aqui podia usar suportes de escalas maiores, aqui podia experimentar!»; e quando, uns parágrafos adiante, conclui: «Se no período do secundário os desenhos de modelo nu eram sempre a grafite e no mesmo suporte, aqui pudemos ampliar os nossos conhecimentos. Este desenho lançou-me novos desafios e despertou-me o gosto pela representação humana.»

O gosto referido por Inês A. (2011c) advinha, por um lado, da experimentação de diferentes técnicas e materiais, numa dimensão mais «sensorial e emocional» e, por outro lado, da ampliação do seu conhecimento no âmbito do desenho, validando a célebre expressão atribuída a Leonardo da Vinci (1452-1519): «Quanto mais se conhece, mais se ama.» A primeira, característica de práticas *expressiva-psicanalíticas* (Efland, 1979, 1995), emerge em frases como: «Quando chegava a casa tinha ainda vontade para experimentar manchas de tinta com panos, escovas de dentes, varas de madeira ou mesmo vassouras e esfregonas...»

De acordo com a aluna (Inês A., 2011c), «não existia um processo de execução predeterminado, mas sim um processo de experimentação de várias técnicas». A segunda, própria de um entendimento *formalista-cognitivo* (Efland, 1979, 1995), sobressai quando Inês A. explica o modo como o exercício foi lançado pelo professor: «Este trabalho foi sugerido pelo professor através de um discurso sobre obras literárias que deveríamos ler, exposições que deveríamos ver e artistas que deveríamos pesquisar.» Para Inês A., a abordagem do seu professor em *Desenho III* fê-la «crescer e ampliar o [seu] mundo do desenho».

O trabalho descrito por Sónia L. (2011c) constitui um dos exemplos mais paradigmáticos de práticas de cariz *mimético-comportamental* no contexto do ensino superior artístico. Sugerido pela sua professora de *Desenho II*, no 2º ano da licenciatura em Arquitectura da *Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa*, para ser realizado durante as férias da Páscoa de 1998, este trabalho consistia na execução de «6 desenhos académicos, sobre folhas de formato A2, com grafite de várias durezas». Apesar de partir da visualização do filme *O contrato* (originalmente: *The draughtsman's contract*), de Peter Greenaway (1982), e não ser acompanhado de perto pela professora,

este exercício pressuponha seguir rigorosamente o método de desenho exemplificado na obra cinematográfica, apresentado, descrito e explicado em sala de aula.

No decorrer do filme podemos observar a forma como o artista realizava esses desenhos. Eram realizados com o auxílio de um espécie de janela com uma quadrícula, que era colocada a enquadrar o espaço a desenhar. Os desenhos a realizar deveriam também ser feitos através deste sistema. (...) Na realização dos desenhos seguimos as indicações que nos tinham sido dadas pela professora, de criar um acetato com uma quadrícula idêntica à quadrícula que tínhamos na folha. Colocávamos a quadrícula a enquadrar a paisagem e desenhávamos na folha guiando-nos pela quadrícula. Utilizávamos os materiais riscadores e o formato da folha definidos pela professora. (Sónia L., 2011)

A história do filme desenrolava-se em Inglaterra, no ano de 1694, e descrevia o percurso de um jovem artista, contratado para realizar doze desenhos de uma propriedade senhorial. Do mesmo modo que, na obra cinematográfica, o artista era convidado pelos aristocratas a definir os locais e perspectivas da propriedade que seriam desenhados por si, de acordo com Sónia L. (2011:33), também a sua professora deu a escolher aos alunos o espaço onde seriam realizados os seis desenhos. A Fundação Calouste Gulbenkian foi «o cenário selecionado» por Sónia L. e dois dos seus colegas e amigos, «talvez por sugestão do filme, onde apareciam paisagens naturais que envolviam um edifício, mas também porque era um local calmo e tranquilo para se estar a desenhar, para além da sua natura beleza».

No entender de Sónia L. (2011) destacam-se dois objetivos neste exercício: «“obrigar” os alunos a estarem constantemente a desenhar, mesmo nas férias, pois só através de muita prática o desenho começa a fluir com facilidade e rapidez, atingindo-se bons resultados»; e desenvolver a representação em perspetiva através do perspetógrafo do pintor alemão Albrecht Dürer (1471-1528), enquanto «ferramenta do olhar» e de construção de imagens.

[Este trabalho] deu-me a conhecer este sistema para realizar os desenhos em perspetiva e ajudou-me a desenvolver a técnica da grafite, nomeadamente na representação de vegetação e de claro-escuro. Claro que também foi importante por me manter a exercitar o desenho e, por isso, tornar-me melhor observadora, melhor executante e mais rápida.

Sobre a avaliação dos desenhos, Sónia L. (2011c) refere que foi valorizado «o cumprimento da tarefa, isto é a realização do número de desenhos solicitados, o rigor da perspetiva e a qualidade expressiva».

A forma como os desenhos foram elaborados, com recurso a uma grelha que no fundo nos guia, tem sido uma constante nos meus desenhos à vista, pois mesmo que ela não exista fisicamente, eu consigo imaginá-la, penso na linha vertical, na sua divisão em tantas partes como na folha onde desenho, tendo o cuidado de enquadrar o que estou a ver dentro da minha folha com maior facilidade. (...)

Mesmo enquanto professora de Educação Visual tento transmitir aos alunos este processo, pois penso ser facilitador do desenho, e por isso alguns dos exercícios que proponho tem como ponto de partida uma grelha guia. (Sónia L., 2011c)



Figs. 133 a 136 Desenhos à vista realizados na Fundação Calouste Gulbenkian por Sónia L. (1997-1998) durante o ensino superior. Fonte: Sónia L. (2011c).

O relato de experiência no ensino superior de Helena R. (2011c) incide sobre «um exercício de aguarela» executado na unidade curricular de *Ilustração Científica*, lecionada no 1º ano do Mestrado em Desenho da *Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa*, no ano letivo 2007-2008.

Este relato constitui o único exemplo de uma prática pedagógica de natureza *mimético-comportamental* no âmbito da aprendizagem do desenho, no segundo ciclo de formação (mestrados) do ensino superior artístico.



Figs. 137 e 138 Desenhos científicos realizados no Mestrado em Desenho por Helena R. (2007-2008). Fonte: Helena R., 2011c.

De acordo com Helena R. (2011c), no início, «o professor apresentou imagens de várias aplicações possíveis da aguarela e depois centrou a sua utilização no desenho científico». Numa abordagem de carácter artesanal assente na relação mestre-aprendiz, à semelhança do relatado por outros alunos, no âmbito da experiência de aprendizagem *mimético-comportamental* do desenho no ensino secundário (Gabi, 2011b; Marta B., 2010b; Rita C., 2012b), o professor de Helena R. «fez também uma demonstração, ao nível prático, das possibilidades da aguarela e dos materiais envolvidos (os pincéis, o papel e tudo o resto)».

O principal objetivo deste trabalho, definido por Helena R. (2011c) «mais como um exercício, do que como trabalho final», foi o «domínio da técnica da aguarela». Para o alcançar, a aluna baseou-se nas indicações do professor, que assumiu um papel fundamental, não só aquando a apresentação do exercício: «Todo o processo de execução foi previamente explicado e demonstrado pelo professor.»; mas também ao longo do processo de execução do mesmo: «O professor ia acompanhando os trabalhos à medida que eram executados.»

De acordo com Helena R. (2011c), enquanto o professor observava atentamente a evolução do exercício, ia «apontando as qualidades e os problemas dos trabalhos e sugerindo soluções para os problemas». Por conseguinte, a aluna sugere que, na avaliação do trabalho, para além do resultado final, tenha sido «igualmente importante o processo de execução que o professor acompanhou».



#### 4.2.2. Ampliação de objetos

Apesar de identificado parcialmente nalguns relatos sobre a aprendizagem da escultura no ensino superior artístico, o paradigma *mimético-comportamental* destaca-se particularmente no relato de Sílvia M. (2010c), que incide sobre a experiência de «um ano letivo de trabalho inteiramente dedicado à escultura em pedra» e constitui o único exemplo de um projeto estritamente desta natureza neste nível de ensino.

Exemplos de relatos de outros projetos, que assentam na aquisição prévia de um saber tecnológico no âmbito da escultura, apreendido de modo *mimético-comportamental* pelos alunos, mas não se limitaram a tal, são os apresentados, no mesmo ano por Marta B. (2010c) e Márcia N. (2010c), ambas ex-alunas da licenciatura em Artes Plásticas – Escultura da *Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa*, que iremos apresentar de modo breve.



Figs. 139 e 140 Imagens dos trabalhos realizados por Marta B. Fonte: Marta B. (2010c).

O primeiro (Marta B., 2010c) incidiu sobre um projeto, identificado pela aluna como *formalista-cognitivo*, desenvolvido na unidade curricular de *Artes Plásticas* no 2º ano da referida licenciatura, no ano letivo 1999-2000, que teve como referente «o beijo», consistiu na «instalação de peças escultóricas (bocas) em gesso e resina» e recorreu a uma aprendizagem de carácter *artesanal* junto dos professores das tecnologias de *Gessos e Plásticos*, centrada na «aplicação das diferentes técnicas de moldagem e enchimento com gesso, resina poliéster e outros materiais».

No segundo relato, Márcia N. (2010c) descreve o projeto que desenvolveu no âmbito da frequência do 5º ano de *Artes Plásticas – Escultura*, em 2005-2006, ao abrigo do programa *Erasmus*, na Faculdade de Belas-Artes de São Carlos da Universidade Politécnica de Valência, em Espanha. Este projeto, intitulado *Filtro Humano*, partia da ideia de silêncio, que Márcia N. veio a explorar desde o final do ensino secundário, e



resultou da colaboração entre duas disciplinas: *Escultura*, onde uma professora e artista plástica foi acompanhando conceitualmente o trabalho; e *Tecnologia de Metais*, onde um professor e escultor a ajudou ao nível da «realização propriamente dita».



Figs. 141 e 142 *Filtro Humano*, escultura da autoria de Márcia N. Fonte: Márcia N. (2010c).

Apesar deste trabalho, numa determinada fase, ao nível da concretização, ter exigido um conhecimento técnico muito específico e consequentemente ter requerido uma aprendizagem *mimético-comportamental*, assente na relação mestre-aprendiz, tal como Márcia N. (2010c:22) reforça: «O projeto era individual e pessoal, tendo o aluno total liberdade para desenvolver o que fosse do seu maior interesse», motivo pelo qual a aluna o enquadra numa corrente essencialmente *expressiva-psicanalítica*.

Curiosamente, à semelhança do trabalho relatado por Sílvia M. (2010c), também este trabalho implicou a ampliação de um objeto, um filtro de água, com 15 cm de diâmetro por 20 cm de altura, para uma escala dez vezes maior. Na verdade, o trabalho relatado por Márcia N. (2010c) não dista muito, em termos técnicos, do trabalho realizado por Sílvia M. (2010c), consistindo o primeiro na ampliação de um filtro, com base no domínio da escultura em metal e o segundo na ampliação de um osso, com base no domínio da escultura em pedra. No entanto, ao contrário dos ossos colossais, de acordo com Márcia N. (2010), este objeto resultou de uma escolha pessoal e visou, não a aprendizagem da técnica pela técnica, mas a materialização de um conceito: «A ideia de filtro como fronteira entre interior e exterior, entre o visível e invisível, pareceu-me ser uma possível metáfora da vida humana.»

De acordo com Sílvia M. (2010:26), durante o ano letivo 1999-2000, correspondente ao seu 3º ano de frequência da licenciatura em *Artes Plásticas* da *Escola Superior de Arte e Design* das Caldas da Rainha, o trabalho realizado em *Escultura*, que escolheu relatar, visava exclusivamente a «exploração técnica do material recorrendo à manipulação dos utensílios manuais e a máquinas».

No primeiro semestre, os alunos familiarizaram-se com os utensílios manuais, «experimentando os diversos tipos de escopros e o martelo», ao realizar um baixo-relevo de «cariz abstracto-geometrizante». O segundo semestre incidia sobre a manipulação das máquinas, nomeadamente os martelos pneumáticos (durante o debaste) e as rebarbadoras e polidoras (durante o acabamento), sendo a temática desse ano a ampliação de um osso.

As primeiras aulas foram dedicadas ao contacto com os materiais, à escolha das pedras e à preparação da mesa de trabalho. A partir daí, estudámos o bloco de pedra e fomos retirando os fragmentos que não interessavam até chegar à forma pretendida. A pouco e pouco, com o passar dos dias e meses, em prol do esforço físico e de muita paciência, as esculturas foram tomando forma. No final do ano, o alpendre onde trabalhámos estava repleto de ossos de grandes proporções.



Fig. 143 Cenário das aulas de Escultura frequentadas por Sílvia M. no ensino superior, 1999-2000. Fonte: Sílvia M. (2010c).

Sílvia M. (2010:26) caracteriza a abordagem pedagógica do seu professor de *Escultura* como «centrada no saber e na habilidade técnica através da reprodução de modelos». Tendo em consideração a postura e intervenção deste professor ao longo do

ano letivo, nomeadamente «o incentivo da cópia para a aquisição da aprendizagem técnica», Sílvia M. (2010:26), enquadra-o num perfil de *racionalidade prática*.

O professor era um escultor de profissão. Um homem de forte presença, admirador da escultura clássica e muito desconfiado com o que se fazia em arte na atualidade. Gostava de se ouvir e não era dado a grandes diálogos. O clima que criava nas suas aulas era repressivo, pois eram bastante desagradáveis os ralhos a quem não seguia a sua órbita.

Por conseguinte, nesta unidade curricular «a expressão e a criatividade não eram valorizadas», restringindo-se a avaliação dos exercícios, classificados por Sílvia M. (2010:26) como «académicos», a critérios como: «a capacidade de trabalho, o rigor e a semelhança com os modelos».

Opondo-se a este género de abordagem no ensino das artes plásticas, Sílvia M. considera que esta experiência serviu exclusivamente para «a aquisição de saber técnico» e «foi importante para perceber que o método de ensino [do seu professor] está longe daqueles com os quais [se identifica hoje] como professora».

#### 4.3. Relatos enquanto professores do ensino básico e secundário

Os relatos enquanto professores de Jorge L. (2010d), Mário L. (2010d), Vasco C. (2010d) e Tiago R. (2011d) incidem todos eles sobre a experiência de ensino-aprendizagem do desenho à vista, de elementos naturais (os três primeiros) e de objetos (o último), mas apenas o relato de Mário L. (2010d) corresponde a uma unidade didática assente numa abordagem pedagógica eminentemente *mimético-comportamental* (Efland, 1979, 1995).

À semelhança dos relatos acima mencionados, também os relatos enquanto professoras de Carla T. (2010d), Rita F. (2010d) e Helena R. (2011d) recaem todos eles sobre a experiência de ensino-aprendizagem do desenho do retrato, o primeiro no 11º ano do ensino secundário e os outros respetivamente no 8º e no 7º anos do ensino básico. Porém, apenas o relato de Carla T. (2010d) corresponde a uma unidade didática assente numa abordagem pedagógica eminentemente *mimético-comportamental* (Efland, 1979, 1995), sendo que as unidades apresentadas por Rita F. (2010d) e Helena R. (2011d), apesar de revelarem alguns traços desta corrente, foram identificadas pelas alunas como sendo de cariz *formalista-cognitivo* (Efland, 1979, 1995).

#### 4.3.1. Desenho à vista

A unidade didática descrita por Mário L. (2010d), que incide sobre o desenho à vista de elementos vegetais em *Educação Visual*, no 8.º ano do ensino básico, no *Colégio de Santa Doroteia*, no ano letivo 2009-2010, constitui, entre os relatos de unidades deste género, aquele que apresenta mais características de aprendizagem *mimético-comportamental* (Efland, 1979, 1995).

Baseada no ajustamento ao programa (Educação Artística) da disciplina de *Educação Visual*, do Ministério da Educação, «mais especificamente no conteúdo da “Perceção Visual da Forma”, atendendo às qualidades formais, geométricas e expressivas, dando enfoque à interação da luz-cor, linhas, textura, volume e superfície, previstas para todo o 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos)», esta unidade poderia remeter-nos, à partida, para uma orientação de carácter *formalista-cognitivo* assente na aquisição de uma gramática visual.

No entanto, quer a descrição de Mário L. (2010d), quer os resultados gráficos obtidos pelos alunos ao longo deste exercício e o próprio momento de avaliação final, revelam a predominância de uma aprendizagem de natureza *mimético-comportamental*, na qual a figura do professor sobressai enquanto mestre que domina os conhecimentos e demonstra, na prática, como devem os alunos fazer (Fig. 145).

Mário L. (2010d) não refere uma aproximação à história da arte ou a apresentação de vídeos ou outros recursos didáticos que visem uma compreensão dos elementos visuais a ser trabalhados pelos alunos, mas antes o simples processo de observação e representação do real, neste caso, de plantas colocadas ao centro da sala de aula, como ilustra a figura abaixo (Fig. 144).



Figs. 144 e 145 Disposição da sala de aula e demonstração de como pegar corretamente o lápis por Mário L. no 3.º ciclo do ensino básico, 2009-2010. Fonte: Mário L. (2010c).

Um dos procedimentos descritos por Mário L. (2010d:4) foi a alteração da disposição das mesas e respetivos lugares que os alunos ocupavam na sala para realização do trabalho (Fig. 144):

Para dar início a esta unidade, a disposição da sala teve de ser alterada. Foram colocadas no centro várias plantas em vaso com alturas diferentes sobre 3 mesas. As carteiras dos alunos ficaram em torno dos elementos vegetais a desenhar, dispostas de forma concêntrica não regular.

Esta alteração, de acordo com o professor (Mário L., 2010d:4), facilitou a observação dos elementos a representar por todos os alunos, que assim tiveram «a possibilidade de escolherem a melhor perspetiva/ângulo para o seu registo».

Com a visão dirigida para o objeto de representação e sob a orientação do professor, os alunos realizaram então três exercícios, cada um deles, de acordo com Mário L., em aproximadamente 60 minutos, os minutos úteis da aula, descontado o tempo de explicação inicial e o tempo de limpeza final numa típica aula hora e meia.

O primeiro exercício consistia no registo da forma a lápis de grafite, recorrendo à aguarela para trabalhar a luz-cor, o segundo exercício correspondia ao registo da mancha da luz-cor a aguarela e posterior utilização de caneta preta para realçar o volume; e, finalmente o terceiro, conjugava as duas técnicas anteriores (lápis de grafite e aguarela), propondo um modo diferente de desenhar: «com o braço esticado, utilizando apenas o movimento do ombro». É de salientar que «os exercícios foram propostos sempre com uma exemplificação concreta da parte do professor no início de cada aula».

Sobre o primeiro exercício, cujos resultados podem ser observados na página seguinte (Figs. 146 a 153), Mário L. (2010d) refere que se dividia em duas etapas, que consistiam respetivamente no registo da forma a lápis de grafite e no registo da luz-cor a aguarela.

Na primeira, de acordo com o professor, o desenho «deveria ser o resultado de uma fiel e atenta observação do elemento vegetal selecionado, ou seja, tratava-se de um desenho *mimético*». Uma vez que a utilização da borracha «não era permitida», os alunos eram aconselhados a executar um registo de «intensidade suave».

Na segunda etapa, os alunos deveriam «reproduzir as situações lumínicas daquela hora do dia a incidir nas folhas das plantas». Através da luz-cor, os alunos, já familiarizados com o claro-escuro noutros exercícios, deveriam simular a tridimensionalidade.





Figs. 146 a 153 Desenhos à vista a grafite e aguarela realizados pelos alunos de Mário L., em Educação Visual, no 3.º ciclo do ensino básico, 2009-2010. Fonte: Mário L. (2010d).

No segundo exercício (Figs. 154 a 161), Mário L. (2010c) pretendia que os alunos partissem não da representação linear, mas da «aplicação de uma aguada, procurando registar as diferentes tonalidades da luz-cor», para posteriormente fazerem emergir a forma com caneta preta fina impermeável.



Figs. 154 a 161 Desenhos à vista a aguarela e caneta realizados pelos alunos de Mário L., em Educação Visual, no 3.º ciclo do ensino básico, 2009-2010. Fonte: Mário L. (2010d).

De acordo com Mário L. (2010d), foram facultadas aos alunos instruções específicas não só em relação às técnicas e respetivos procedimentos, mas também em relação aos tempos de execução, previamente estipulados pelo professor. Assim, as aguadas deveriam levar «entre 20 a 30 minutos» e o registo gráfico a caneta «entre 30 a 40 minutos», sendo o último completado em casa, se necessário.

O objetivo não era desenhar com o pincel e as aguarelas, mas aplicar uma mancha de cor que ficasse refém da posterior aplicação da linha. Como as aguarelas demoram algum tempo a secar, consoante a quantidade de água adicionada ao pigmento, eram solicitados três registos de mancha que seriam concluídos posteriormente. (...) De seguida, após concluir o terceiro registo, os alunos deveriam regressar ao primeiro trabalho e adicionar a linha, de modo a atribuírem valores formais e de volume às aguadas anteriormente realizadas.

Finalmente, no terceiro exercício, realizado numa folha A3, a lápis de grafite 3B e aguarela, os alunos deveriam aprender uma nova técnica de desenho, anulando o movimento do pulso e assumindo o descontrolo do lápis durante o processo de registo.

A primeira recomendação esteve relacionada com a postura física. Este exercício deveria ser realizado de pé e o lápis não deveria ser segurado na mão como se fossem escrever. (...) Foi explicada a importância de realizar movimento apenas com o ombro, procurando que o pulso ficasse o mais estático possível. O mesmo processo deveria ser utilizado no manuseio das aguarelas.

Este exercício, à semelhança dos primeiros, dividia-se em duas etapas, sendo o tempo, de acordo com o professor (Mário L., 2010d) distribuído do seguinte modo: «metade para o registo a grafite e o restante para aguarelar». No entanto, se nos exercícios anteriores, o professor, dentro de uma abordagem *mimética*, procurou ainda assim promover alguma diversidade, através do «registo de apenas uma parte de um dos elementos vegetais», constituindo esta a brecha de liberdade proporcionada aos alunos, neste último exercício, Mário L. refere que «para garantir uniformidade de resultados [selecionou] uma única planta, colocada no centro da sala», que deveria ser registada no seu todo, com a folha ao alto: «A colocação da folha A3 deveria ser na vertical, pois neste exercício pretendia-se o registo da totalidade do elemento vegetal.»

Apesar dos resultados finais do terceiro exercício (Figs. 162 a 164), em geral, não terem agradado os alunos, Mário L., após uma análise comparativa destes com os exercícios anteriores, considera que «foi notória a subida de qualidade», tendo sido alcançado o principal objetivo da unidade: «desenvolver as aptidões visuais e de registo



gráfico dos alunos», através da observação cuidada e da representação sintética dos elementos vegetais, dirigidas pelo professor.



Figs. 162 a 164 Desenhos à vista realizados pelos alunos de Mário L., em Educação Visual, no 3.º ciclo do ensino básico, 2009-2010. Fonte: Mário L. (2010d).

A distinção do papel do professor, detentor do conhecimento teórico e técnico, do papel dos alunos, perspetivados como aprendizes, torna-se bastante evidente neste relato, não só ao longo da descrição dos exercícios, mas também aquando o momento de avaliação final. Mário L. não se inibe de intervir sempre que considera oportuno, sendo recorrente, no seu relato, a descrição de situações que avaliou como potenciais momentos de aprendizagem para os alunos. Uma delas é a situação de um aluno que quisera «despachar» à pressa o segundo exercício, não tendo observado os elementos vegetais com atenção, nem procedido, a nível técnico, do modo como o professor havia ensinado: primeiro a aguada, sobre as zonas de sombra, depois o registo a caneta preta fina impermeável, sobre os contornos de luz e para caracterização formal das zonas iluminadas. Perante este cenário, de acordo com Mário L., estabeleceu-se o diálogo entre professor e aluno abaixo transcrito, no qual o primeiro procurou ajudar o segundo a observar mais cuidadosamente a cana de bambu, com vista à sua fiel representação, seguindo as instruções previamente dadas e então reforçadas com a demonstração prática do professor, à esquerda do desenho do aluno na mesma folha (Fig. 165).



Fig. 165 Demonstração prática de Mário L. à esquerda do desenho realizado pelo aluno, em Educação Visual, no 3.º ciclo do ensino básico, 2009-2010. Fonte: Mário L. (2010d).

- Então, o trabalho já está terminado? (Professor)
- Sim. (Aluno)
- De certeza?
- Sim, já fiz as manchas e as linhas como o “stôr” pediu.
- Então vamos lá ver, onde estão os outros dois que pedi?
- O “stôr” só pediu um trabalho!
- Como é habitual chegaste atrasado, pelo que me devias ter perguntado o que era para fazer em vez de tirares as tuas próprias conclusões.
- Mas eu perguntei aos meus colegas!
- Mesmo assim, devias ter vindo ter comigo, justificado o teu atraso e perguntar qual o trabalho a realizar.
- Deixa cá ver. Isto aqui ao meio é o bambu?
- Sim, está ali, vê-se perfeitamente e é dessa cor!
- Ok, então vamos lá observar com atenção. Estes dois traços na horizontal aqui correspondem a que parte do bambu?
- Então, é aquela parte de união, são os nós do bambu.
- Então e tu vês lá duas linhas?
- Sim.
- De certeza? Observa lá com atenção.
- Ah, pois. Mas em cima só fiz uma linha!
- Mas o que se passa no bambu e nas uniões é isso?
- Eu vejo assim!
- Então vamos refazer o exercício aqui ao lado. O que tu fizeste para representar o bambu foram duas linhas verticais e duas horizontais, ou uma, para mostrar os nós. O que eu pedi que fizessem foi que comesçassem por colocar uma aguada na zona em sombra, mas que não ocupasse todo o espaço o objeto, ou seja, que fosse necessário acrescentar a linha para se perceber que forma estava ali (neste momento foi realizada a mancha vertical levemente acastanhada do lado esquerdo da folha). De seguida, com a caneta preta, damos volume à forma, mesmo que seja necessário desenhar além da mancha. Repara bem o que acontece nos nós. Não é algo mais deste género?
- ... (silêncio) Sim, é mesmo assim.
- Então vamos lá a fazer os outros dois trabalhos!

Um outro exemplo de uma situação na qual sobressai o saber, neste caso específico o domínio técnico da aguarela, de quem ensina, relativamente ao saber de quem é ensinado, é a de divergência entre o que uma aluna concebia que devia ser a resposta ao primeiro exercício e o que este realmente visava e era esperado pelo professor. Mário L. relata (2010) que conversou com a aluna várias vezes «sobre o modo como o trabalho estava a ser realizado» e explicou-lhe que, «na aguarela, a água tem predominância em relação ao pigmento».

Também nesta situação, o professor recorreu à demonstração prática do que era pretendido no exercício, «dando exemplos concretos numa folha de rascunho». No entanto, nem a exemplificação prática, por desenhos, nem a explicação teórica, por palavras, de que «o resultado final não podia parecer uma planta de plástico» e o mais importante era «mostrar o volume da planta, a sua organicidade e naturalidade», e não «pintar os veios das folhas», surtiram efeito significativo no processo de trabalho e resultado final obtido pela aluna no primeiro exercício. Embora a aluna, de acordo com a caracterização de Mário M. (2010), fosse «dedicada e motivada» e «acatasse todas as recomendações», a verdade é que «poucas alterações se viam no seu trabalho e a frustração era comum a ela e ao professor». Ainda que na folha realizada durante o diálogo com o professor (a mais esbatida) «se note uma evolução na utilização da aguarela» relativamente às executadas anteriormente (as do topo), Mário L. (2010:X) sente algum desapontamento ao reparar que as folhas imediatamente à direita desta, «realizadas após o professor deixar a aluna a trabalhar sozinha, mostram um retrocesso no processo de aprendizagem», e questiona-se: «O que fazer perante uma aluna dedicada e motivada, mas com tanta dificuldade em desconstruir tiques e modos de desenhar não coadunados com a Educação Visual?»

A prevalência do conhecimento do professor sobre o dos alunos é reforçada, uma vez mais, quando este sublinha a necessidade de corrigir práticas assentes em ideias preconcebidas dos alunos sobre o desenho, no momento da avaliação final.

No momento da avaliação final, os alunos eram convidados a colocarem os seus trabalhos hierarquicamente do mais ao menos conseguido. Isto permitiria estabelecer um diálogo construtivo, obrigando os alunos a encontrarem argumentos para defenderem os seus trabalhos, mas também dando oportunidade ao professor para desconstruir novamente algumas ideias prévias instaladas nos alunos sobre o desenho. Embora bastante demorada, esta estratégia revelou-se bastante enriquecedora para os dois lados.

É de salientar que, embora os alunos tenham voz neste último momento, o que prevalece é o conhecimento e a apreciação final do professor, como podemos observar na descrição abaixo, sobre o «diálogo» estabelecido, na avaliação final, entre Mário L. e a aluna já mencionada, com o objetivo de a tornar consciente da «evolução» no seu modo de execução do desenho, observável através da comparação entre o primeiro e o terceiro exercícios (Figs. 166 e 167).

Em conversa com a aluna, foi-lhe explicado que, embora ambos os registos evidenciassem alguns problemas, o que se aproximava mais da planta original era o terceiro exercício. Foi-lhe valorizado o facto de se notarem experiências de luz-cor, assim como tonalidades diferentes, mas sobretudo a organicidade das folhas. Em comparação com o primeiro trabalho, que poderia ter sido feito a partir de uma planta de plástico ou mesmo de imaginação, o terceiro exercício era claramente a partir no natural. Foi enaltecida a procura pelo contorno correto, o que revelava observação atenta, mesmo que isso implicasse sobreposições de linhas e incerteza perspética. Contrariando a opinião da aluna, o professor assumiu que o registo do terceiro exercício, embora inacabado, revelava uma grande evolução da aluna relativamente ao primeiro e que, por esse motivo, merecia estar nos lugares cimeiros da sua hierarquia. Não convencida com a conversa, a aluna esboçou um sorriso forçado e agradeceu as críticas.



Figs. 166 e 167 Desenhos à vista (1.º e 3.º exercícios) realizados por uma aluna de Mário L., em Educação Visual, no 3.º ciclo do ensino básico, 2009-2010. Fonte: Mário L (2010d).

Nesta descrição são ainda de salientar os seguintes excertos, que evidenciam a valorização, neste trabalho, de uma representação *mimética* por parte do professor: «o que se aproximava mais da planta original era o terceiro exercício»; «em comparação com

o primeiro trabalho, que poderia ter sido feito a partir de uma planta de plástico ou mesmo de imaginação»; «a procura pelo contorno correto» e «observação atenta».

Quer pelas expectativas reveladas pelo professor em relação aos trabalhos, quer pela sua posição ao longo da execução dos mesmos e ainda pelo modo como os classificou ao estabelecer uma hierarquia entre eles, «do mais ao menos conseguido», concluímos que a prática pedagógica de Mário L. nestes três exercícios, ainda que inicialmente diferenciada pelo aluno como *mimético-comportamental* no primeiro e *formalista-cognitiva* nos seguintes, apresenta traços eminentemente *miméticos*.

Contudo, há ainda que referir que, transversalmente aos três exercícios, os alunos desenvolveram diários gráficos nos quais, de acordo com Mário L. (2010:X), para além de executarem desenhos idênticos, «[deram] prioridade a diversas experiências de registo de cor em lugar do desenho *mimético*».

#### 4.3.2. Retrato

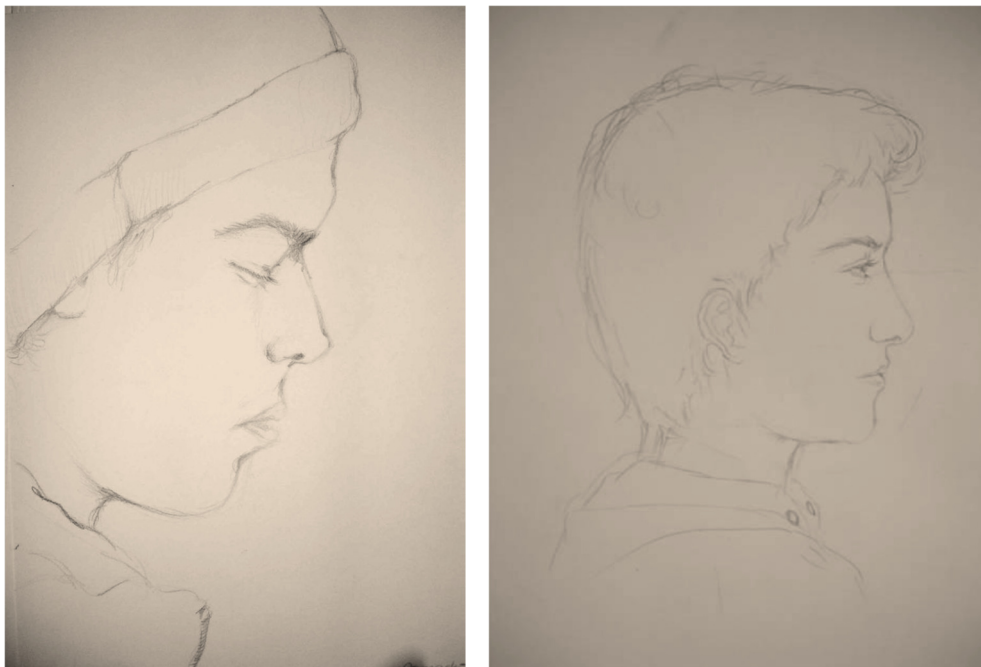
A unidade descrita por Carla T. (2010), desenvolvida em *Desenho A*, no 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada, no ano letivo 2009-2010, «consistia no estudo da cabeça humana».

De acordo com a professora, o primeiro exercício a ser solicitado aos alunos foi «o retrato do perfil de um/a colega», um desenho de observação que funcionou também como exercício diagnóstico, uma vez que Carla T. estava a acompanhar a turma há cerca de uma semana e pretendia perceber «que dificuldades os alunos manifestavam». Ao iniciar este exercício, Carla T. transmitiu aos alunos que iriam «desenhar o/a colega do lado de perfil e depois trocariam», [deu-lhes] algumas noções das proporções do rosto e [referiu] os materiais a utilizar, estabelecendo trinta minutos como tempo máximo de execução.

A partir da realização deste primeiro exercício, a professora constatou que «alguns alunos não tinham um conhecimento adequado das proporções da cabeça humana ou, se o tinham, então não conseguiram estruturar corretamente o desenho». Entre as dificuldades apresentadas pelos alunos, Carla T. refere que alguns não conseguiam enquadrar devidamente o desenho na folha A3 e outros «desenhavam apenas o contorno, não recorrendo a valores lumínicos, e talvez por isso, apresentavam também alguns erros de proporções». Ainda assim, «houve um significativo número de alunos que executaram o exercício com bastante destreza, realizando bons desenhos». Por «bons desenhos»,



tendo em conta os objetivos definidos para este trabalho, Carla T. entendia desenhos que representassem fielmente o modelo, «bem proporcionados, estruturados e com as variações lumínicas corretas».



Figs. 168 e 169 Retratos de perfil dos colegas realizados por alunos de Carla T. em Desenho, no 11.º ano do ensino secundário, 2009-2010. Primeiro exercício. Fonte: Carla T. (2010d).

Duas situações adversas, comuns a quase toda a turma, detetadas por Carla T. foram o tempo excessivo de execução dos desenhos (os alunos ultrapassaram em dez minutos os trinta estabelecidos inicialmente) e uso abusivo do *esfuminho* que, de acordo com a professora, «acaba por resultar como uma “bengala” quando ainda não dominamos processos ou técnicas de utilização da grafite».

No sentido de superar a primeira dificuldade, Carla T. sugeriu aos alunos que «continuassem a desenhar o perfil dos colegas, mas com desenhos menos demorados, encurtando o espaço de tempo de execução dos exercícios».

Para motivar os alunos a abandonar o *esfuminho*, Carla T. explicou-lhes porque deveriam fazê-lo, argumentando que o *esfuminho*, «para além de ser um método «preguiçoso» de obter as variações claro-escuro, também retira a expressão ao desenho, o que leva a que todos os desenhos pareçam semelhantes»; e demonstrou-lhes que com a grafite era possível alcançar «os mesmos valores e manchas que [obtinham] através da utilização daquele instrumento.»

Superadas, ou quase superadas as dificuldades iniciais: «Esta batalha (do esfuminho) ainda continua com alguns alunos da turma, ainda assim, grande parte da turma já pôs este instrumento de lado.» Carla T. solicitou à turma a realização de mais dois desenhos de observação do perfil dos colegas.

No decurso desta primeira série de desenhos, a professora constatou que «os alunos que têm maior dificuldade em estruturar o desenho, desenhavam muitas vezes o que sabem, recorrendo pouco à observação e preocupando-se excessivamente em aperfeiçoar cada elemento, (parte) da forma, antes de estruturar o todo.» Para ajudar os alunos a observar de modo estruturado os modelos que desenhavam, Carla T. recorreu a alguns exercícios extraídos da obra *Desenhando com o lado direito do cérebro* (1979), da autoria da arte-educadora americana Betty Edwards (1926-). Para Carla T. era importante que os alunos «[deixassem] de pensar que [estavam] a desenhar um olho, uma testa, uma boca...», e se apercebessem que estavam perante um conjunto de formas e volumes que constituem uma unidade, neste caso a cabeça humana. «Assim, resolvi executar alguns dos exercícios do quarto capítulo do livro acima referido, no sentido de levar os alunos construírem o desenho como um todo, estruturando numa primeira fase toda a forma e só então passando aos pormenores.»



Figs. 170 e 171 Retratos de perfil dos colegas realizados por alunos de Carla T. em Desenho, no 11.º ano do ensino secundário, 2009-2010. Exercício de simetria. Fonte: Carla T. (2010d).

O segundo exercício a ser lançado por Carla T. consistiu novamente no desenho de perfil de um/a colega, mas desta vez «apenas com contorno, observando os ângulos, concavidades e convexidades das linhas de perfil ao longo do rosto» e transpondo-as para o lado oposto da folha A3 na posição horizontal. Após delinearem o perfil num dos lados da folha, os alunos completavam o exercício ao desenhar «a simetria do perfil que já lá estava, de cima para baixo, seguindo a linha já desenhada, curva a curva (sem recurso a papel vegetal)» e unir o resultado desta simetria «segundo duas horizontais, formando assim a famosa “taça/vaso-rostos” da ilusão de ótica».



Figs. 172 a 177 Retratos a partir da observação de uma imagem (coluna esquerda) e da cópia da mesma imagem invertida (coluna direita). Fonte: Carla T. (2010d).



No terceiro exercício, ainda que Carla T. tenha solicitado aos alunos «que trouxessem uma fotografia “tipo-passe”», muitos deles «optaram por fotografias de revistas, dentro do mesmo formato/dimensão», como podemos observar nas figuras da página anterior onde, de entre os três retratos apresentados, se destaca o de “Mr. House” (Figs. 174 e 175), a personagem principal de uma série televisiva americana. A partir das imagens de rostos selecionadas, os alunos realizaram então um desenho de cópia, sendo alertados pela professora para a necessidade de enquadrarem bem o retrato que iriam executar na folha A3e atribuírem corretamente os valores lumínicos.

O quarto e último exercício consistiu no desenho da mesma imagem, «mas desta vez em posição invertida» pois, de acordo com Betty Edwards (1979), «ao desenhar em posição invertida o aluno abstrai-se dos elementos da forma (olho, boca, etc.), preocupando-se com as manchas e elementos estruturais, resultando num desenho melhor estruturado». Porém, de acordo com Carla T., os alunos «manifestaram uma enorme dificuldade em desenhar com a imagem invertida», não conseguindo abstrair-se do rosto e dos seus elementos e «recorrendo aos conhecimentos adquiridos [anteriormente] sobre as proporções do mesmo». Assim, a professora reconhece que a melhor estruturação dos desenhos, supostamente conseguida através do método proposto por Betty Edwards (1979), não se verificou nos resultados que os seus alunos obtiveram. Sobre esta experiência, Carla T. (2010) conclui: «Deveria ter dado o exercício ao contrário, ou seja, primeiro o desenho invertido, pois talvez tenha sido mais complicado para os alunos abstrair-se do retrato e dos seus elementos após já o terem desenhado na posição normal.»

Sobre o envolvimento dos alunos nesta unidade didática, Carla T. considera que, «em geral, foi muito bom», sendo que a maioria se empenhou na execução dos quatro exercícios e os alunos que sentiram maiores dificuldades solicitaram ajuda e foram devidamente acompanhados.

Sobre o seu próprio desempenho, Carla T. (2010:48) refere que nesta unidade, tal como em todas as aulas, o seu envolvimento foi permanente. Apresentou os exercícios de «modo faseado» e, «após lançar cada exercício, [esperou] um pouco e, assim que toda a turma [estava] esclarecida e a trabalhar, [foi] circulando pelos alunos, fazendo observações que, neste caso, incidiram mais nas proporções do rosto». Carla T. ensinou os alunos a tirar e relacionar medidas entre si, estabelecendo relações entre os diferentes posicionamentos dos elementos do rosto: «Fui explicando que deveriam colocar o lápis [alternadamente] na posição vertical e horizontal, para relacionarem os ângulos que as

linhas do rosto fazem com a posição do lápis e transportarem-nos para a folha, relacionando-os com as margens do papel.»

Outra indicação referida por Carla T., que «ainda [“hoje” insiste] nela», foi a de que os alunos observassem com atenção o modelo ou objeto antes de começarem a desenhar «e, mesmo enquanto desenhavam». Para a professora, os alunos «devem olhar mais tempo para o modelo do que para a folha, para que desenhem o que estão a ver e não aquilo que sabem ou pensam que sabem, o que leva a que [surjam] erros de estruturação».

O processo de execução do desenho à vista proposto por Carla T. (2010) consiste em «observar o modelo (real e, mais tarde, fotografia) e desenhar». De acordo com a professora, o desenvolvimento das competências de observação e análise (estimuladas por unidades como esta), leva a um «melhor conhecimento das proporções», neste caso da cabeça humana, logo a uma melhor «representação (de perfil, a três quartos e frontal), estruturação das formas e grafismo (domínio da grafite)».

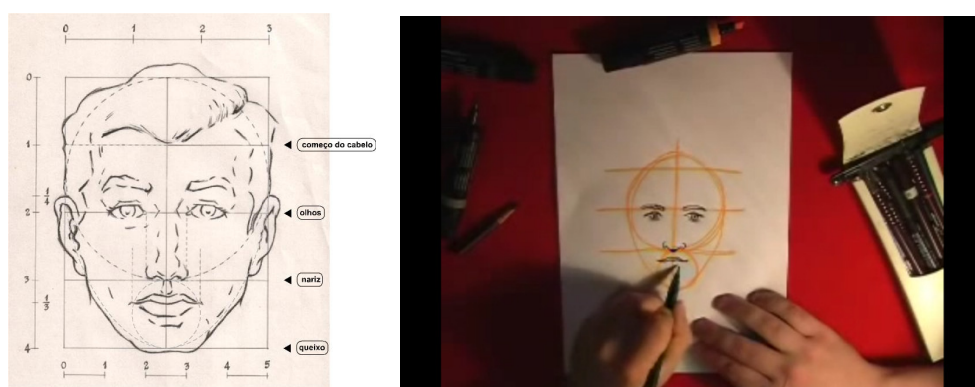
Sobre a avaliação do trabalho, Carla T. (2010) refere que foi formativa e, à semelhança de todas as unidades que formula, «[criou] uma tabela de classificação onde [avaliou] a forma em geral: morfologia geral, estrutura, proporções; a qualidade gráfica; a composição: escala e enquadramento do desenho; e a expressividade». Para além destes aspetos, a professora «[deu] também valor ao empenho dos alunos e à sua evolução ao nível do desenho» de retrato.

Curiosamente esta unidade revela-se muito semelhante ao trabalho de secundário que descrevi anteriormente, embora fique apenas no plano bidimensional. Não o fiz propositadamente, apenas verifiquei este facto posteriormente, aquando nos foi pedido que refletíssemos acerca dos paradigmas de ensino em que os nossos relatos estão inseridos. Assim tal como referi anteriormente também considero que esta unidade se insere no paradigma *mimético-comportamental*.

Penso que estes exercícios têm uma forte relação com outros trabalhos e, acima de tudo, com todo o desenho de observação, pois as bases e técnicas de análise que dei servem para todo o desenho de observação de modelo ou objeto. Neste momento, estou a trabalhar a figura humana com a turma, já trabalhamos o desenho de perspetiva à mão levantada e continuo a insistir nestas técnicas, pois muitos alunos revelam dificuldade de estruturação do desenho, muitos devido a não observarem devidamente o modelo e, em vez disso, desenharem o que sabem.

Os relatos de Rita F. (2010d) e Helena R. (2011d) descrevem unidades que visam a aprendizagem dos mesmos conteúdos que a apresentada por Carla T. (2010d), mas ao nível do ensino básico (8º e 7º anos, respetivamente). Centradas no mesmo tema (o

autorretrato, a primeira, e o retrato de um/a colega, a segunda), também elas incluem uma abordagem *mimético-comportamental*, sobretudo no que concerne à aprendizagem das proporções. A ficha de orientação facultada aos alunos por Rita F. (Fig. 178) e o vídeo sobre como desenhar o rosto humano em dois minutos e meio, que lhes mostrou na aula (Fig. 179), constituem explicitamente recursos que visam a aprendizagem do retrato sob uma perspetiva *mimética* de representação da realidade. O objetivo, numa primeira fase, era desenhar o próprio rosto tal como este se apresentava, isto é, de modo fiel ao observável.



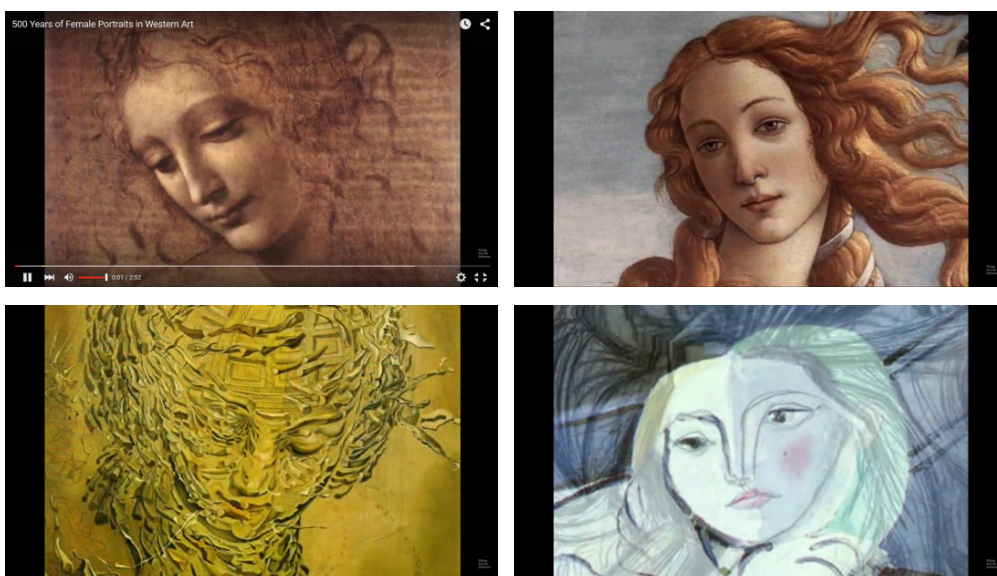
Figs. 178 e 179 Ficha de orientação sobre a estrutura e proporções do rosto humano e imagem retirada do vídeo *How to draw an anatomic face in 2.5 minutes* apresentado aos alunos do 8.º ano do ensino básico por Rita F., 2009-2010. Fonte: Rita F. (2010d).

À semelhança de Rita F. (2010d), também Helena R. (2011d) refere ter apresentado «um *PowerPoint* acerca das formas, das proporções do rosto e da modulação das suas proporções e da ligação que o rosto pode ter com a geometria», o que nos remete, uma vez mais, para os conteúdos e objetivos, de natureza *mimética*, próprios do programa.

Contudo, estas duas unidades diferem da apresentada por Carla T. (2010d) em vários aspetos, dos quais destacamos dois: a visualização prévia de exemplos desta prática ao longo da história da arte, nos âmbitos do desenho e da pintura, e respetiva contextualização; e a evolução, numa segunda fase, para novas interpretações formais e cromáticas dos rostos, seja através de estudos da sua «metamorfose» (Rita F., 2010d), seja através da sua tradução para a colagem, uma linguagem que inviabiliza uma representação tão pormenorizada e rigorosa como a experimentada inicialmente (Helena R., 2011d), sendo que a ambas subjaz a um conteúdo característico de práticas educativas *formalista-cognitivas*: a simplificação, por nivelamento e/ou acentuação.

Assim, Rita F. (2010d) refere ter recorrido, aquando a apresentação da unidade, não só ao pequeno vídeo de *e-learning* já mencionado, mas também, e em primeiro lugar, ao

vídeo intitulado *500 Years of Female Portraits in Western Art* (2007), da autoria do artista Philip Scott Johnson (1967-), nomeado como «o mais criativo» do *Youtube* no ano em que foi produzido e partilhado. Através da visualização deste vídeo sobre a evolução do rosto feminino na pintura ocidental, Rita F. (2010) procurou «desenvolver nos alunos o gosto e o conhecimento pela arte», preocupação partilhada por Helena R. (2011), que na primeira aula da unidade também conjugou dois recursos: a apresentação *PowerPoint* sobre as proporções já referida e a apresentação de «imagens de várias representações do rosto ao longo da história da arte».



Figs. 180 a 183 Imagens extraídas de *500 Years of Female Portraits in Western Art*, vídeo produzido e partilhado por P. S. Johnson, na plataforma *Youtube*, em 2007.

Por último, é de sublinhar que em ambas as unidades se verifica um ligeira tendência *pragmática-construtivista*, a primeira no modo como a professora (Rita F., 2010) recorre às tecnologias e meios acessíveis e utilizados quotidianamente pelos alunos para lhes demonstrar que «o desenho do rosto humano é uma tarefa fácil e rápida»; e a segunda, no modo como a professora (Helena R., 2011) deu início ao projeto, solicitando aos alunos «que trouxessem para a aula imagens de rostos que achassem interessantes, para depois falarmos sobre os traços e características que os tornavam interessantes», isto é, implicando os alunos e os seus universos visuais na aprendizagem.

## 5. Práticas educativas expressivas: a autoexpressão

---

As práticas de educação artística como autoexpressão que começam a esboçar-se, no ensino primário português, com a introdução do *desenho livre*, a partir das reformas do final dos anos 40 do século XX, são das que mais sobressaem nos relatos de experiência de trabalhos realizados pelos alunos de *DAP I*, quer no ensino secundário das artes visuais, quer no ensino superior artístico, entre os finais da década de 80 do século XX e o início do século XXI.

É sobretudo em trabalhos no âmbito da pintura que encontramos relatos de práticas pedagógicas consentâneas com a corrente *expressiva-psicanalítica* (Efland, 1979, 1995). A descrição das aulas de *Oficina de Artes* de Ricardo R. (anos letivos 1993-1994 a 1995-1996), presente na escrita do primeiro exercício (Ricardo R., *Carta a uma professora*, 2011), é um bom exemplo destas práticas no ensino secundário. Entre os relatos deste ciclo de ensino, selecionámos os de Márcia N. (2010), Maria C. (2011), Mariana M. (2012) e Vera B. (2012) por ilustrarem experiências escolares idênticas, desenvolvidas em anos letivos distintos: respetivamente, 1997-1998, 1988-1989, 2002-2003 e 1993-1994, em escolas situadas em diferentes pontos do país.

No entanto, uma vez que a prática pedagógica deste paradigma ocorre sobretudo, mas não exclusivamente em unidades de pintura, referimos ainda relatos escolares do ensino secundário que incidem sobre experiências no âmbito da arquitetura (Joana A., 2011), desenho (Joana G., 2010), ilustração (João S., 2011) e tecnologias artísticas, como a ourivesaria (Sara V., 2011) e os metais (Sara R., 2013).

No ensino superior, o panorama é idêntico, verificando-se um maior número de relatos sobre experiências escolares desta natureza em projetos de pintura, entre as quais selecionámos as de Elisa P. (2012) e Vera B. (2012). Alguns relatos sobre trabalhos realizados em unidades curriculares do 1º ano dos cursos superiores, como *Introdução às Artes Plásticas e ao Design*, posteriormente designada Artes Plásticas e Design, das licenciaturas em Artes Plásticas – Pintura e Artes Plásticas – Escultura, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, revelam uma preferência por estratégias didáticas *expressiva-psicanalíticas*. O mesmo acontece em algumas unidades de trabalho de *Desenho*, realizadas quer nas Faculdades de Belas-Artes, quer noutras instituições públicas ou privadas de ensino superior artístico.

Nos relatos de experiência enquanto professores, é possível encontrar exemplos de unidades ou projetos de natureza *expressiva-psicanalítica* desde o pré-escolar ao ensino secundário. Apesar de este paradigma ser um dos mais identificados pelos alunos de *DAP I* nos relatos de experiência enquanto estudantes do ensino secundário e do ensino superior, não podemos afirmar que se destaque em relação aos demais no que toca à sua prática pedagógica, distribuindo-se de modo uniforme pelos diversos níveis de escolaridade, isto é, não adquirindo representatividade maior em nenhum deles.

As unidades desenvolvidas no contexto do 1º ciclo do ensino básico por Susana C. (2010) e Sandra H. (2013) e o relato de Marta B. (2010), sobre o projeto anual de um presépio que envolveu toda a escola, incluindo as turmas de 5.º e 6.º anos do ensino básico que então lecionava, constituem os únicos exemplos de relatos destas práticas antes do 3º ciclo do ensino básico.

No 3º ciclo do ensino básico, destacamos as unidades *Caixa para guardar sonhos* e *Autorrepresentação em banda desenhada*, ambas realizadas no 8º ano, em escolas de Lisboa, e orientadas respetivamente por Inês A. (2011) e Elias N. (2013), no contexto de *Iniciação à Prática Profissional*.

Dentro da educação não formal, mencionamos o relato de Catarina S. (2012), sobre o projeto de construção de um animalário, a partir da obra infantil com o mesmo nome: *Animalário Universal do Professor Revillod*, da autoria de Javier Sáez Castán e Miguel Murugarren (2009), por crianças/jovens do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, na Biblioteca Municipal de Pombal. Constatamos que unidades deste género tornaram-se uma prática comum nas escolas, disseminando-se um pouco por todo o país.

A ilustração é uma área de exploração que vemos associada a este paradigma com alguma frequência, na atualidade. Herdeira do desenho livre, é nela que, por excelência, é abordada a temática da identidade/originalidade, desde as idades mais precoces (Sandra H., 2013) à adolescência (Rómulo A., 2013).

No ensino secundário especializado, práticas de carácter artesanal, assentes na relação mestre-aprendiz (Inês V., 2013), continuam a ser facilmente associadas à liberdade de concretização plástica, própria do paradigma *expressivo-psicanalítico*. O mesmo acontece no ensino secundário público, no qual a técnica é aliada à expressividade e práticas outrora exclusivamente miméticas adquirem contornos expressivos (Sónia L, 2011; Sara R., 2013).

A proposta de Joana S. (2013), figurino a partir de um filme, assume um maior vínculo a este paradigma, sendo reflexo da sua própria formação artística.

Os trabalhos que tomam como ponto de partida a dimensão emocional dos alunos, explorando sensações e sentimentos como matéria de construção plástica, continuam a ter lugar. Exemplo paradigmático é o projeto em torno dos sentidos, e muito concretamente do tato, desenvolvido por Elisa P. (2012).

No ensino secundário, nos trabalhos orientados por Joana O. (2011) e Rita C., ambos no 12º ano, é ainda de destacar a influência de tendências artísticas contemporâneas, como o livro de artista e a intervenção em espaços públicos desabitados. Estas experiências relacionam-se com trabalhos de carácter expressionista realizados, no ensino superior, por outros alunos de *DAP I*: a primeira assemelha-se ao trabalho relatado por Filipa B. (2011), a segunda lembra os trabalhos de arquitetura, que associam metodologia projetual a uma liberdade de expressão individual, descritos por outros alunos. No entanto, ambas constituem projetos *reformistas* (Acaso, 2005), combinando a tendência *expressiva-psicanalítica* com outras correntes de educação artística, das quais se destaca a *pragmática-reconstrutora*. Um outro exemplo da conjugação destes dois paradigmas, mas na área do *design*, é o relato de Sónia T. (2012).

Por último, foram relatados alguns projetos desenvolvidos em associações, espaços de dinamização social e cultural, plenamente imbuídos nesta orientação, neste caso associados a um movimento de reconstrução social. São exemplo disso, os relatos de: Catarina S. (2012), na *Biblioteca de Pombal*, já citado; Cláudia N. (2011), na *Associação Ser a brincar*; Filipa B. (2011), na *Associação para a Promoção Cultural da Criança*; Luís V. (2013), no *Museu de Arqueologia e Etnografia do Distrito de Setúbal*; e Teresa V. (2012), no *Centro Ocupacional da Associação Crescer na Maior*.

### 5.1. Relatos enquanto alunos do ensino secundário

Das suas aulas de *Oficina de Artes* na Escola Secundária de Odivelas, entre 1993 e 1996, Ricardo R. (2011) lembra a enorme liberdade de experimentação dos mais variados e, por vezes, inusitados materiais, assim como de subversão de técnicas: «Lembro-me que descobríamos efeitos através da mistura de tintas e, passado uns dias, verificávamos os resultados, quando o trabalho secava, para depois os corrigirmos ou experimentarmos um outro produto/objeto a incorporar».

Face a esta liberdade, Ricardo R. recorda que alguns dos seus colegas se revelavam “muito rígidos” e/ou “temerosos”, enquanto outros, como ele, eram mais descontraídos e, independentemente do seu nível de interesse, acabavam por aderir e participar naqueles ensaios, cujos resultados eram, muitas vezes, desconhecidos: «Lembro-me dos materiais



novos que trazíamos e das misturas que inventávamos e juntávamos naquele caldo.» Ricardo R., livre de preconceitos associados a normas sociais, como o medo de errar e o nojo da sujidade, era um dos alunos mais entusiastas:

Lembro-me de andar sempre pintado, com as mãos azuis e vermelhas e amarelas, com os cabelos sujos e os casacos com manchas de guache. E lembro-me de não me importar. (...) Ainda neste primeiro ano, lembro-me da realização da minha prova final, em que consegui trazer todo o material que tinha em casa, (...) especiarias de cozinha e tudo o que apanhei à mão, numa caixa imensa! Parecia que ia mudar de casa! Hilariante. Na verdade, eu e a R. fizemos com que toda a gente se risse de nós.

Entre as características que descrevem a sua professora de *Oficina de Artes*, Ricardo R. aponta a atitude de abertura face ao processo de aprendizagem, que visava a liberdade e a autonomia: «Era dada ao aluno a possibilidade de explorar (e “estragar” os trabalhos) e recriar a realidade a partir dos materiais de suporte que ele próprio desenvolvia». Refere ainda a não exigência de um número determinado de trabalhos, nem de prazos rigorosos. Estas características enquadram-se nitidamente no paradigma *expressivo-psicanalítico*, que defende a liberdade e individualidade dos processos criativos, valorizando o carácter inovador destes processos face aos resultados finais, por oposição ao paradigma *mimético-comportamental*, anteriormente vigente.

É de sublinhar a compatibilidade entre a proximidade da professora, que não se coibia de partilhar exemplos da sua vida profissional, e o respeito que demonstrava pelos trabalhos dos alunos, com conteúdos e ritmos próprios: «o carácter exclusivo das vivências e experiências da professora, que transmitia sempre de modo a não influenciar o trabalho, o juízo ou o comportamento dos alunos». Para Ricardo R., as suas aulas constituíam momentos de enorme partilha, onde muito se experimentava e aprendia de modo livre e autónomo: «Lembro-me de haver muita motivação, energia e descoberta, de querer fazer sempre mais e de uma energia extravasada, ali, naquela sala.»

#### 5.1.1. *Sensações, sentimentos e “estados de espírito”*

Do conjunto de relatos sobre trabalhos que implicaram a escolha e representação livre de sensações, sentimentos ou “estados de espírito” dos alunos, seleccionámos os apresentados por Márcia N. (2010), Joana A. (2011) e João S. (2011).

Márcia N. (2010) relata o trabalho que intitulou *Chile*, realizado em Oficina de Artes, no 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária D.



Pedro I, em Alcobaça (Leiria), no ano letivo 1997-1998. Apesar de podermos associar, com alguma facilidade, a temática sociopolítica desta série pictórica com uma intenção artística de reconstrução social, é de sublinhar que, de acordo com a aluna, este projeto assentou num «enunciado livre» (Márcia N., 2010:29), sendo que a proposta, apresentada oralmente pela professora à turma, «consistia na realização de uma pintura a partir da ideia de um sentimento que deveria estar implícito pela cor, pela forma, técnica ou outra característica à escolha do aluno» (Márcia N., 2010:18).



Figs. 184 e 185 Fotografias do trabalho Chile, final e estudo. Fonte: Márcia N., 2010.

Para decidir o sentimento a partir do qual iria trabalhar, Márcia N. observou muitas imagens em livros e revistas disponibilizados pela professora em sala de aula, processo que continuou em casa, onde finalmente lhe chamou a atenção um livro intitulado *A lista negra*. Foi precisamente desse livro, que constitui «um vasto arquivo fotográfico e testemunhos de vítimas e de pessoas que viveram e sofreram com o golpe de estado no Chile» (Márcia N., 2010:18), que a aluna recolheu as imagens e testemunhos que serviriam de mote ao seu projeto. Impulsionada por aquilo que define como «um sentimento de horror» presente nas imagens, que retratavam o «passado doloroso de muitas pessoas que tentavam no dia-a-dia sobreviver a torturas e visões inesquecíveis», a aluna desenvolveu vários estudos de grandes dimensões (Fig. 185) «usando o vermelho como cor dominante», para tornar mais evidente esse sentimento. Desses estudos resultou o trabalho final, no qual decidiu incorporar, do lado direito, a impressão de alguns testemunhos (Fig. 184), reforçando assim a crueza das imagens.

Sobre o papel da professora durante o processo de concretização plástica do sentimento por si escolhido, Márcia N. (2010:18) recorda que «embora a professora fosse acompanhando o seu desenrolar e aconselhando, respeitou o meu ritmo e as minhas decisões». Uma descrição detalhada da relação que a sua professora estabelecia com os alunos pode ser observada no primeiro exercício de *DAP I*, Carta a um/a professor/a, que Márcia N. escolheu dirigir-lhe. Na *Carta* (2010:8-9), uma das características da

professora destacadas por Márcia N. é o respeito pelos alunos. Este respeito, associado ao modo descontraído e despretenso como se relacionava com eles, resultava num ambiente harmonioso em sala de aula:

Na tua/nossa sala de aula, cada um podia existir, entre pequenas loucuras e trabalho vivia-se uma boa disposição. Cada um tinha um papel na aula e todos faziam falta, a ausência de um fazia-se sentir de imediato. (...) Este tipo de união não se deveu só a nós, mas muito à forma como sabias estar connosco. Na realidade, em vários momentos, eras parte da turma.

Ainda na sua *Carta a uma professora* (2010:9), Márcia N. relaciona o respeito desta pelo ritmo e método de trabalho de cada um com a intensificação da sua produção artística: “Acho que foste a primeira pessoa que me deixou trabalhar como eu precisava. Eu queria mesmo trabalhar. (...) Com este método, começaste a acreditar em mim. Isso foi especial e muito motivador. (...) A verdade é que trabalhava muito mais.” Para Márcia N, o respeito e o voto de confiança revelados pela professora constituíram uma enorme motivação, que a levou a iniciar um processo intenso de trabalho, no qual o foco passou a ser a aprendizagem, a sua maturação artística pessoal, e não tanto a avaliação final: “Cheguei ao fim do ano com tantos trabalhos que na avaliação até me esqueci de alguns. Tínhamos conseguido o mais importante, que o principal interesse não fosse a avaliação, mas o próprio processo de trabalhar e aprender.”

No que concerne ao trabalho relatado, Márcia N. (2010:18) conclui que contribuiu para o desenvolvimento da sua *autoconfiança e autonomia*. O ponto de partida sugerido pela professora (um sentimento) e a liberdade proporcionada aos alunos, quer na escolha inicial do tema, quer ao longo do processo de concretização plástica, associados à memória das aulas e da relação que se estabelecia entre professora e alunos levam Márcia N. a enquadrar este trabalho na corrente *expressiva-psicanalítica*.

*Poesia do espaço* constitui um exemplo singular entre os relatos dos alunos de DAP I, por se tratar da única unidade de trabalho de cariz *expressivo-psicanalítico* que envolveu conhecimentos do âmbito da arquitetura, no ensino secundário. Este relato, da autoria de Joana A. (2011:18-21) centra-se num projeto desenvolvido em Oficina de Artes, no 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária de Benfica, em Lisboa, no ano letivo 1993-1994. De acordo com a aluna (2011:18-19), o objetivo desta unidade era traduzir um poema e as sensações por ele suscitadas, para linguagem arquitetónica:

Este trabalho consistia, em primeiro lugar, na análise e interpretação de um poema dado pela professora. De seguida, era feita uma síntese de mensagens e sensações mais significativas para depois representar num espaço tridimensional simulando um espaço arquitetónico. (...)

Tínhamos que elaborar um projeto de espaço tridimensional que representasse as mensagens e as sensações do poema.

Não fosse a abordagem personalista descrita por Joana A. (2011:19), poderíamos identificar esta unidade de trabalho como *pragmático-construtivista*. Na verdade, o trabalho parte de um problema: construir um espaço arquitetónico a partir de um poema; e desenvolve-se em parte segundo uma metodologia projetual, subdividindo-se em três fases: «análise do poema e recolha das mensagens significativas, [elaboração de] esboços dessas mensagens [e construção] da maqueta do espaço idealizado». No entanto, a dimensão pessoal desde exercício, que valoriza as sensações provocadas pelo poema em cada aluno e permite a formulação de diferentes interpretações, que se traduzem em respostas formais também elas diversificadas, é algo que se sobrepõe aos aspetos anteriormente mencionados.

A subjetividade inerente a este projeto torna-se evidente quando Joana A. (2011:19) adverte que a professora, apesar de ter ajudado na análise do poema, “permitiu que cada aluno seguisse aquilo que achava mais interessante ou significativo”, sendo reforçada quando a aluna (2011:19) descreve o processo de trabalho e as bases em que se apoiou para a elaboração dos esboços e concretização da maqueta:

Foi um projeto muito interessante e exigente. Recordo-me que me empenhei bastante, pensava e trabalhava nele fora das aulas. Andava e olhava para tudo, na rua, para tentar perceber e aproveitar para o meu trabalho. (...) O processo de passagem de uma mensagem escrita (poema) para um espaço tridimensional penso que foi baseado na experiência da vida fora das aulas, ou seja, nas sensações que tive nas idas a museus, a jardins, a bares, em viagens, a todo o lado.

Entre os potenciais objetivos desta unidade apontados pela aluna (2011:20) são de destacar “promover a criatividade e a imaginação”, através de um processo interdisciplinar que resultava da relação entre «áreas distintas: literatura, desenho e arquitetura» e, «acima de tudo, contribuir para uma consciencialização do espaço onde vivemos e como sentimos esse espaço».

De acordo com Joana A. (2011:20-21), este projeto influenciou-a bastante, não só como aluna, mas também como professora. Até então estava habituada a um “modelo de ensino/aprendizagem virado, essencialmente, para ser convergente, de um só caminho,

para apenas uma resposta”. Este trabalho contribuiu para que compreendesse e valorizasse a relação entre as matérias, levando-a a perceber que «nada está isolado».

Para além disso, Joana A. (2011:10) valoriza o entendimento poético da linguagem arquitetónica proporcionado por esta unidade na qual, para lá do rigor de construção da escala e da maquete, foi desenvolvida uma consciência sensorial do espaço: «Também me marcou na tentativa de entendimento do espaço que me rodeia e nas sensações que me provoca.» A partir deste projeto, Joana A. passou a entender o espaço arquitetónico não como algo asséptico e neutro, mas como algo vivenciado e sentido, capaz de potenciar diferentes sensações e despertar «estados de alma».

O relato apresentado por João S. (2011) centra-se precisamente num projeto cuja temática eram cinco estados de espírito e o principal objetivo a «interpretação e representação subjetiva individual» desses mesmos estados, «sem recurso à figuração», ou seja, os cinco estados de espírito deveriam ser traduzidos numa linguagem abstrata. Este trabalho foi realizado em Oficina de Artes, no 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na Escola Secundária Alves Martins, em Viseu, no ano letivo 2002-2003, isto é, quase dez anos mais tarde do que o descrito por Joana A. (2011).

Sobre o processo de trabalho, João S. (2011) refere que cada aluno desenvolvia uma pesquisa individual, a partir da qual traçava «caminhos, hipóteses, experiências, decisões e soluções» que influenciavam, consequentemente, o processo de criação das imagens. Para esta pesquisa concorriam «a individualidade, subjetividade e autoconhecimento de cada um», mas segundo João S. tal não é suficiente para caracterizar esta unidade exclusivamente como *expressiva-psicanalítica*.

#### *5.1.2. Eu, me, mim, migo: autorretratos e registos gráficos autobiográficos*

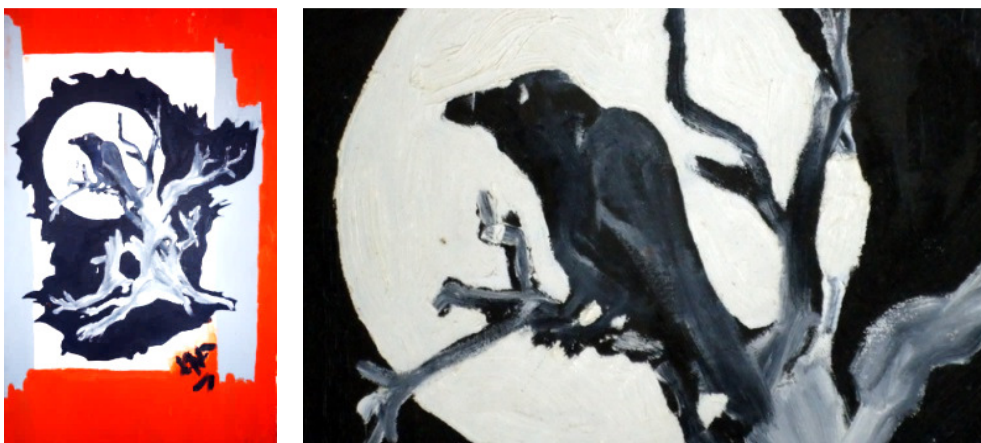
Maria C. e Mariana M., alunas de DAP I, respetivamente, em 2011 e 2012, frequentaram ambas a Escola Secundária Dr. Solano de Abreu, em Abrantes (Santarém), e relatam trabalhos parecidos, apesar da distância temporal de catorze anos que separa o primeiro, realizado em 1988-1989, do último, realizado em 2002-2003. Estes trabalhos, aparentemente distintos, devido às características formais que apresentam, revelam-se bastante semelhantes no que concerne à orientação pedagógica que lhes subjaz. Ambos assentam na temática do autoconceito, pretendendo constituir-se como exercícios de introspeção a partir dos quais os alunos desenvolveriam uma maior consciência de si

próprios. Assim, não obstante o facto de o enunciado do primeiro (criar algo que os representasse) proporcionar uma abertura maior face ao do segundo (autorrepresentarem-se dando ênfase a aspetos psicológicos da sua identidade), a verdade é que ambos constituem trabalhos de autorrepresentação de carácter eminentemente subjetivo, isto é, obedecendo a critérios, materiais e técnicas estabelecidos maioritariamente por cada aluno, sendo reduzidas as condicionantes impostas pelo professor.

À semelhança de Márcia N. (2010:18), Maria C. (2011:4-5) refere a abertura do enunciado do exercício que realizou em *Técnicas de Expressão e Práticas de Representação*, no 10º ano do ensino secundário: «O tema era livre, cada aluno pôde, de acordo com o seu gosto e estilo pessoal, chegar a uma representação que de alguma forma espelhasse a sua individualidade.» E enfatiza igualmente a dinâmica harmoniosa da sua turma, assente na «admiração e estima pelo par e pela diferença». Ao recordar e descrever o contexto das aulas em que realizou este trabalho, Maria C. (2011:4-5) sugere que tal harmonia provinha da valorização das características individuais de cada aluno: «Cada um de nós, na sua forma de estar, mostrava os gostos e preferências de uma forma espontânea. Essas preferências, vistas e sabidas pelos restantes colegas, funcionavam como motor de um bom entendimento entre o grupo.»

Para Maria C. (2011), a facilidade que os alunos revelaram na escolha dos temas foi uma consequência natural da consciência coletiva daquelas características: «Recordo que a escolha do tema foi relativamente fácil, porque cada elemento da turma, onde me incluía, era distinto um do outro, com características muito próprias.»

No seu caso, escolheu representar as duas fases da vida que vivera até então: a infância e a adolescência, atribuindo cores com significados específicos a cada uma delas. O fundo, laranja, representava a alegria e energia características da infância, por ser essa “a cor que quando era criança mais gostava”; o corvo, os ramos e a lua, a preto e branco, representavam a melancolia e a introspeção típicas da adolescência, sendo estes os tons com os quais mais se identificava e, ainda hoje, mais se identifica. À semelhança das cores, a escolha dos elementos também não fora feita ao acaso. Os ramos representavam os caminhos que Maria C. ainda não havia percorrido; o corvo relacionava-se com as relações familiares e sociais bem estruturadas que vivera e às quais desejava dar continuidade; a lua refletia o seu “estado de alma”, simultaneamente flutuante e constante, próprio da fase da vida em que se encontrava.



Figs. 186 e 187 Fotografias do trabalho *Corvo*, geral e pormenor. Fonte: Maria C., 2011.

Os bosques por onde nunca teria andado, os corvos que, apesar de serem pássaros vistos como portadores de maus presságios, devido à sua plumagem negra e hábitos necrófagos, eu via como seres vestidos de gala que vivem em bandos com uma estrutura hierárquica bem definida e vivem geralmente em casais monogâmicos. A lua, outro elemento principal do quadro, pela qual nutro simpatia, espelha o estado de alma da altura e a minha admiração pela influência deste satélite na Terra. A sua dança perfeita e presença constante em todas as noites sempre foram, e continuam a ser, para mim, um fascínio. Já os Celtas, os Egípcios e os Maias, guiavam-se pelos ciclos lunares. É adorada, entendida e estudada de maneira a percebermos mais a sua existência e companhia que influencia o ser humano e a natureza que o rodeia. (Maria C., 2011)

Neste trabalho, Maria C. (2011) reconhece como positiva «a provocação, por parte do professor, em pedir um tema que [os] refletisse, quando ainda [eram] tão crus de vida, mas com tanta vontade de afirmação do eu».

Desenvolvido catorze anos mais tarde na mesma escola, o exercício relatado por Mariana M. centrou-se igualmente nos alunos, «cada um deles com as suas características particulares, dando uma forte ênfase à esfera emocional da sua personalidade» (Mariana M., 2012:39).

Um pouco mais estruturado, este trabalho, realizado em Oficina de Artes, no 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, estabelecia como condições prévias: a temática ser o autorretrato, o suporte ser uma tela, a orientação ser vertical, as dimensões serem 200 x 60 cm e a introdução de dois elementos que descrevessem fisicamente os alunos. Ainda assim, o professor revelou alguma flexibilidade em relação a estes parâmetros, uma vez que, tal como Mariana M. descreve, após os estudos iniciais, a aluna decidiu «desdobrar» a sua tela em três, o que foi aceite, sem reservas, pelo professor.

Na fotografia reproduzida na página seguinte (Fig. 188), podemos observar outros dois trabalhos a serem desenvolvidos por duas colegas suas, que partilham a orientação vertical e as dimensões totais do seu, que supomos terem sido determinadas pelo local onde iriam ser expostos coletivamente para comemorar o cinquentenário da escola: os espaldares do ginásio (Fig. 189).

No que diz respeito a outros aspetos determinantes na concretização plástica, Mariana M. refere que «materiais e técnicas a utilizar foram deixadas ao critério [dos alunos]». Assim, apesar de Mariana M. destacar o quanto evoluiu ao nível do domínio das técnicas (pintura a acrílico, moldagem, colagem, entre outras) e dos materiais (tinta acrílica, gesso, fibra de vidro, massa de areia, espelhos, tecidos, entre outros) que utilizou neste exercício, a verdade é que a decisão de utilizar tantas técnicas e materiais foi da sua inteira liberdade/responsabilidade. Outros alunos, seus colegas, de acordo com os seus próprios critérios, desenvolveram trabalhos onde utilizaram mais ou menos técnicas e maior ou menor número de materiais, dando origem a resultados finais diferentes, que apenas partilhavam entre si as condições prévias mencionadas anteriormente. A diversidade de soluções encontradas pelos alunos e as respetivas especificidades técnicas dos seus trabalhos, às quais o professor procurava dar resposta de modo individualizado, encontra-se bem ilustrada no seguinte excerto da análise que Mariana M. (2012:39) realizou sobre o seu relato.

A cada um de nós o professor deu atenção de forma diferente, uma vez que todos os trabalhos eram diferentes. Por exemplo, eu precisei de ajuda em particular para realizar a minha cara em gesso. (...) Mais ninguém usou gesso ou qualquer tipo de máscaras, sendo a resposta do professor diferenciada de acordo com as propostas de cada um dos alunos, que foram as mais variadas.

É de sublinhar que este trabalho, tal como os anteriormente descritos, promovia a exploração simbólica de aspetos relacionados com a subjetividade dos alunos. Mariana M. (2012:22) refere a valorização da representação psicológica face à representação fisionómica, por parte do professor: «Ao contrário do que pensámos inicialmente, o autorretrato deveria privilegiar a componente psicológica, em detrimento das nossas características físicas». Mais do que a observação e cópia de características externas, que conduziria a uma autorrepresentação *mimética*, o professor de Mariana M. propunha a transposição da identidade de cada aluno, assente nas suas principais características internas, para a tela, de forma simbólica. Nesse sentido, Mariana M. (2012:22) selecionou os elementos e cores que, a seu ver, mais se ajustavam à representação de si: «as três telas



e os três gatos estão ligados ao meu dia de anos; os cabelos rebeldes (...) representam os meus próprios cabelos indomáveis; e a lágrima, com cores menos vibrantes, representa o meu lado mais triste».

Por último, não podemos deixar de mencionar o contexto em que se realizou este projeto. Tal como Márcia N. (2010) e Maria C. (2011), Mariana M. (2012) descreve e valoriza a dinâmica da sua turma, na qual todos já se conheciam bem e partilhavam com entusiasmo e empenho o mesmo espaço, para lá das horas atribuídas à lecionação de cada disciplina (Fig. 188). Ao observar as fotografias da época, a partir das quais é possível aperceber-nos do processo de trabalho, Mariana M. (2012) recorda com nostalgia esses momentos e distingue este exercício dos demais, normalmente centrados em conteúdos de carácter *formalista-cognitivo* e realizados com objetivos específicos, em períodos de tempo pré-determinados: «Este exercício foi desenvolvido ao longo de todo o ano, uma vez que a temática do autorretrato não estava incluída no programa e este foi-nos proposto como um trabalho extra, em que trabalhávamos quando tínhamos tempo ou vontade.»



Fig. 188 Fotografia que regista a realização dos autorretratos em tempo extraletivo, Escola Secundária Dr. Solano de Abreu, Abrantes, 2002-2003. Fonte: Mariana M., 2012.

O exercício de *Geometria Descritiva A*, que podemos vislumbrar a partir da abertura que Mariana M. rasgou na tela superior (Fig. 190), constitui um registo que nos permite imaginar um dos momentos da realização deste projeto. De acordo com a aluna (2012:24), o professor de Oficina de Artes era o mesmo de Geometria Descritiva A e era comum os alunos dedicarem algum tempo ao projeto do autorretrato, quer antes, quer



depois das aulas, de ambas as disciplinas: «Relembrei a forma como decorriam as nossas aulas e como ter Oficina de Artes e Geometria Descritiva na mesma sala e com o mesmo professor gerava um ambiente acolhedor e “nosso”, tornando-se uma vantagem para o desenvolvimento do projeto artístico.»



Figs. 189 e 190 Fotografias do autorretrato de Mariana M., perspectiva geral da exposição no ginásio da escola e pormenor durante o processo na sala de aula. Fonte: Mariana M., 2012.

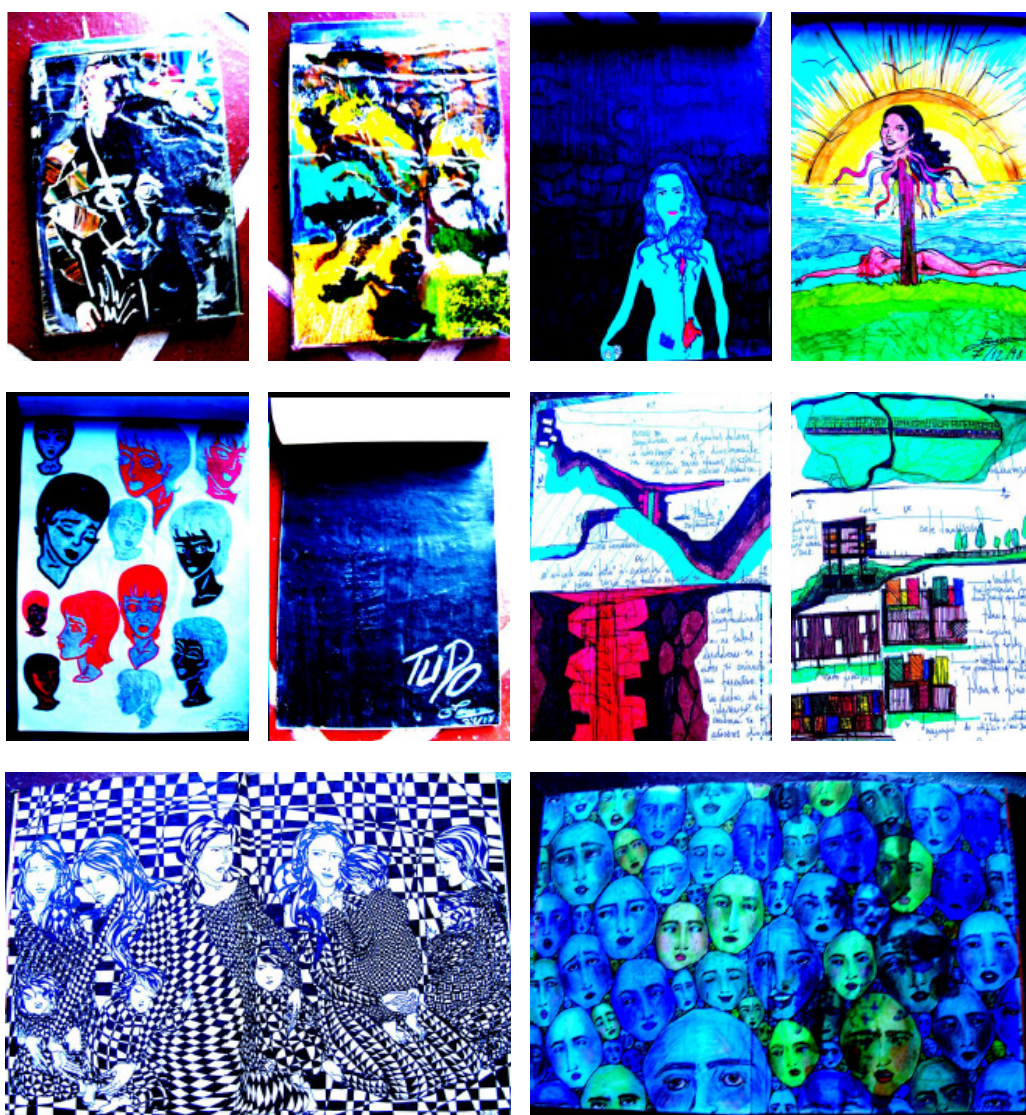
Para Mariana M. (2012:39) foi relativamente fácil identificar a corrente em que se enquadra o seu trabalho do ensino secundário. A temática, a abertura do professor, não só relativamente aos conteúdos a serem representados, mas também ao modo (técnicas e materiais) como seriam transpostos para a tela, o contexto de liberdade e descontração promovido em sala de aula, a reduzida interferência do professor e os aspetos valorizados na avaliação são características que Mariana M. reconhece como pertencentes a uma orientação expressiva-psicanalítica.

Este foi um trabalho onde, por excelência, pudemos dar a conhecer um pouco de nós sem, no entanto, recorrer à imitação da realidade. Foi um trabalho subjetivo e reflexivo que, na altura, me fez pensar sobre quem eu era e o que gostaria de destacar na tela (pintar uma lágrima, usar cores vivas, pintar gatos). Foi privilegiada a nossa originalidade e a liberdade de expressão. Um importante fator de avaliação foi a forma como expressámos as nossas singularidades, tendo a influência por parte do professor sido mínima no que diz respeito a ideias e até mesmo materiais a utilizar.

O relato de Joana G. (2010:68-72) incide sobre a elaboração de diários gráficos, que iniciou Oficina de Artes, no 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária Pedro Alexandrino, em Odivelas, no ano letivo 1994-1995, e continuava ainda a constituir para si uma prática regular.

Cada vez mais comuns no ensino secundário, os diários gráficos são o tema central de algumas comunicações dos nossos alunos no âmbito dos congressos *Matéria-prima* (Afonso, 2014; Linhares & Linhares, 2014; Burgo, 2012) e até de artigos publicados por outras universidades portuguesas (Shakil y Rahim, 2013).

No entanto, se alguns os veem como facilitadores de um treino sistemático da capacidade de desenhar à vista, no relato de Joana G. (2010), a criação de diários gráficos surge associada ao registo autobiográfico e ao desenvolvimento, não só artístico, mas também pessoal, dos seus autores.



Figs. 191 a 200 Fotografias dos diários de Joana G. (1994-2010) Capas dos primeiros e registos gráficos que denotam o seu carácter autobiográfico. Fonte: Joana G., 2010.

Analisando bem o pressuposto do enunciado, o trabalho do diário gráfico, na sua génese, situa-se numa corrente *expressionista-psicanalista*, porque efetivamente a professora, quando nos lançou o exercício, teve como objetivo a exploração da individualidade do aluno, sendo este convidado, de forma subtil, a usar as suas emoções, estados de alma e forma de pensar, na criação artística. Ao introduzir este tipo de desafio, a professora teve um papel facilitador de uma aprendizagem intuitiva, criando apenas condições físicas para a sua execução e procurando não intervir na expressão do aluno, de modo a que este conseguisse, por si mesmo, dar resposta àquilo que era proposto. A professora, durante todo o período de tempo em que este trabalho se desenrolou, embora fosse sempre acompanhando de perto cada aluno no seu desempenho, teve um envolvimento muito ténue, apenas orientando um ou outro aluno que lhe expusesse alguma dúvida. No início do trabalho, a professora lançou o exercício comunicando apenas os objetivos a que este se propunha e a forma como os conseguiríamos alcançar. (Joana G., 2010)

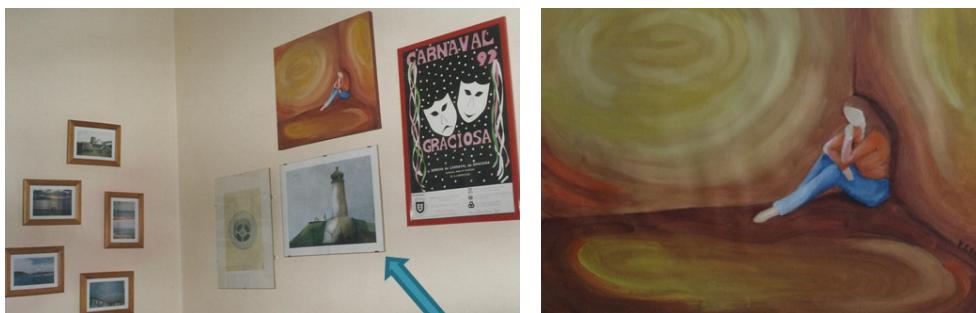
### 5.1.3. A técnica aliada à expressão

Não foi por acaso que, no ponto anterior, apresentámos três exemplos de relatos de experiência do ensino secundário, dois dos quais realizados em Oficina de Artes (Márcia N., 2010, Mariana M., 2012) e o outro em Técnicas de Expressão e Práticas de Representação (Maria C., 2011). Apesar da flexibilidade normalmente associada à primeira e da tecnicidade inerente à segunda, a verdade é que em ambas as disciplinas foi possível registar práticas educativas identificadas pelos alunos como *expressionistas*, sendo de destacar a combinação entre a introdução a alguns conhecimentos e competências de teor tecnológico e a cedência de liberdade na utilização desses mesmos conhecimentos e competências na criação de projetos individuais.

Esta conexão improvável, entre instrução tecnológica e liberdade de expressão, que tanto pode ser encontrada em práticas do ensino secundário de carácter geral, como em práticas do ensino secundário especializado, torna-se ainda mais evidente nos relatos de Diogo L. (2012), Sara R. (2013), Sara V. (2011) e Vera B. (2012), o último dos quais sobre a primeira experiência da aluna no âmbito da pintura a óleo, realizada em Oficina de Artes, no 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária Antero de Quental, em Ponta Delgada, no ano letivo 1993-1994; e todos os outros sobre trabalhos desenvolvidos no contexto da aprendizagem de Tecnologias, na Escola Secundária Artística António Arroio, o segundo no ano letivo 1995-1996 e o primeiro e o terceiro no ano letivo 2002-2003.



Sobre o tema do trabalho que desenvolveu em Oficina de Artes no 10º ano, a sua primeira pintura a óleo, Vera B. (2012) refere que, sendo livre, se centrou na sua própria individualidade, escolhendo expressar na pintura os sentimentos de «incompreensão» e «solidão» que a acompanhavam, o que hoje considera ter sido natural, uma vez que tais sentimentos são «característicos da fase adolescência» que então «atravessava».



Figs. 201 e 202 Pintura a óleo concebida por Vera B. no ensino secundário, 1993-1994.  
Perspetiva geral da exposição e pormenor da pintura. Fonte: Vera B., 2012.

Embora tivesse constituído a sua primeira pintura a óleo (Fig. 202) e a aluna sublinhe a aprendizagem desta técnica como o principal objetivo do exercício, a verdade é que, quer na sua descrição do trabalho, quer na nossa observação do mesmo, e ainda no enquadramento que lhe dá, aquando da análise crítica fundamentada, sobressaem aspetos de natureza *expressiva-psicanalítica*.

Não obstante a técnica ser o alvo de aprendizagem, são de destacar a liberdade de escolha do tema: «A professora da disciplina de Oficina de Artes pediu que pensássemos num tema para ser pintado, de modo a que ela nos pudesse ensinar a técnica»; a orientação individualizada dos trabalhos: Depois de escolhidos os temas e os materiais, «a professora deu-nos as orientações iniciais e, seguidamente, ia rodando pelos alunos, orientando-nos individualmente e, se necessário, ajudando-nos». (Vera B., 2012); e ainda o facto de estes não representarem um objeto observado e copiado por todos os alunos, mas antes ideias elegidas e traduzidas plasticamente por cada um, de modo próprio, como podemos observar na imagem acima (Fig. 201), uma fotografia exposição de final de ano, onde podemos ver, lado a lado, trabalhos esteticamente diferenciados.

Sara V. (2011) guarda «recordações muito especiais» da sua vivência do ensino na Escola Secundária Artística António Arroio e escolheu o trabalho descrito seguidamente por constituir um retrato do ambiente livre e descontraído que caracterizava as aulas, numa época em que recorda (2011:5): «Era tudo muito intuitivo (...), vivíamos as coisas com muita paixão e racionalizávamos muito pouco.»

O projeto que Sara V. relata, enquadrado no Programa Educacional Europeu Sócrates-Comenius, consistia na elaboração de um objeto artístico focado no tema da globalização e foi desenvolvido simultaneamente em Oficina de Artes e em Ourivesaria, no 12º ano, no ano letivo 2002-2003.

Como Sara V. esclarece (2011:4), no caso particular desta escola de ensino artístico especializado, «a disciplina de Oficina de Artes envolvia a exploração de duas tecnologias por ano letivo», sendo que naquele ano frequentaram as tecnologias de Ourivesaria e de Design de Equipamento. O projeto descrito foi assim orientado por dois professores: «o de Oficina de Artes e um técnico especializado, afeto à tecnologia de Ourivesaria».

Sobre as aulas desta tecnologia, Sara V. (2011) recorda que «a professora [lhes] abriu muito os horizontes no que se relacionava à Ourivesaria, dizendo que esta pode abarcar quase tudo». O professor de Oficina de Artes assumiu, de acordo com Sara V., uma postura semelhante, sendo que ambos proporcionaram aos alunos «total liberdade nas opções tomadas». O projeto decorreu assim um pouco ao sabor do acaso, o que é perceptível nalgumas frases que descrevem o seu desenvolvimento, como: «Decidi pegar num mapa-mundo, que descobri entre objetos esquecidos da escola.» Ou: «E assim foi, quase por instinto, recorri ao mapa-mundo, que associei à ideia de globalização e construí o corpete, que associei à ideia de constrangimento/asfixia.»



Figs. 203 a 205 Fotografias que registam o contexto de trabalho em Oficina de Artes (primeira) e Ourivesaria (seguintes), na Escola Secundária Artística António Arroio. Fonte: Sara V., 2011.

Uma das consequências da enorme liberdade proporcionada pelos professores aos alunos foi a diversidade de soluções desenvolvidas. Segundo Sara V. (2011), os projetos revelaram, no entanto, alguma imaturidade face a outros trabalhos que, mais tarde, vieram a desenvolver na faculdade. Embora supostamente assentassem numa metodologia própria do *design*, a verdade é que o processo pelo qual adquiriam forma era bastante pessoal e «intuitivo», resultando em objetos de carácter essencialmente experimental, próprios de uma corrente expressiva-psicanalítica (Efland, 1979, 1995). Por conseguinte,

as memórias mais vivas para Sara V. relacionam-se com o prazer dos sentidos, por exemplo no ato de soldar: «Lembro-me que adorava soldar.» No que concerne à coerência entre conceito e concretização plástica, Sara V. reconhece: «Não sei se na altura passei muito tempo a projetar aquele ornamento, a pensar no seu conceito. Penso que só mais tarde na faculdade, é que percebi o que queria dizer conceito.»

Assim, quando Sara V. recorda «que existia imenso apoio por parte dos professores», para logo de seguida acrescentar «questionavam-nos muito pouco e impeliavam-nos a fazer, fazer», depreendemos que o apoio a que se refere dirigia-se no sentido de estimular a experimentação e não tanto a nível concetual.



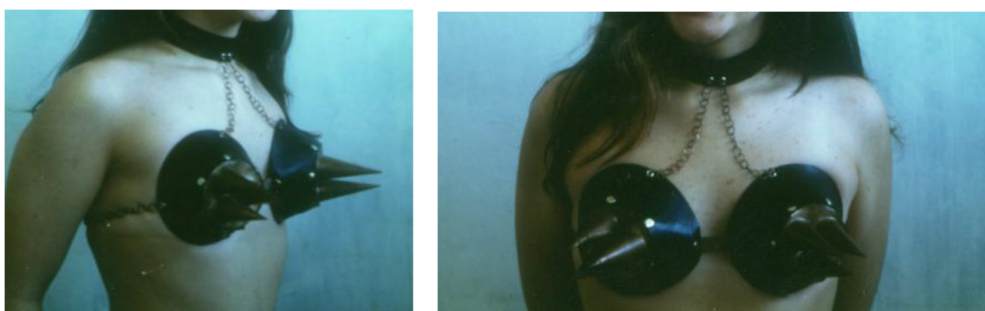
Figs. 206 a 208 Aplicação do “corpete da globalização” e montagem da exposição em Milão, Sara V., 2002-2003. Fonte: Sara V., 2011.

A liberdade e autonomia que predominaram durante a realização deste trabalho é destacada por Sara V., uma vez mais, quando refere que crê que deram aos alunos «um papel muito ativo na avaliação dos mesmos» e ainda que, em Milão (Figs. 207 e 208), a montagem da exposição ficou em grande parte «a cargo» dos alunos: «À semelhança do que se passava na escola, também ali os professores deixaram-nos ser “donos do nosso nariz” e da apresentação dos nossos trabalhos.»

O relato de Sara R. (2013) incide sobre um trabalho semelhante: «a elaboração de uma peça/adorno para o corpo», desenvolvido na mesma escola, no 11º ano do Curso Técnico Profissional de Ourivesaria e Metais de Arte, alguns anos antes, mais concretamente no ano letivo 1995-1996. De acordo com Sara R. (2013:11), esse trabalho resultou da articulação entre Metais e Oficina de Artes (designada também como Projeto), sendo que «toda a planificação, assim como a memória descritiva das várias fases, seriam elaboradas na disciplina de Projeto, e a sua execução teria lugar nas aulas de Metais».

Não obstante a metodologia projetual inerente a este trabalho, própria de um paradigma *pragmático-construtivista*, Sara R. (2013:11) revela dificuldade em recordar as aulas de *Projeto*: «Não tenho muito presente o envolvimento por parte da professora da disciplina de Projeto, apenas de algumas situações das aulas de Metais.» São precisamente estas últimas, uma simbiose entre um modelo de aprendizagem *artesanal* e a corrente *expressiva-psicanalítica* da educação artística, as que melhor sobreviveram na sua memória.

Sobre a apresentação da proposta, a aluna recorda (2013:11) que, relativamente aos materiais a serem utilizados na execução peça, foi-lhes dado a escolher alumínio e/ou cobre. Embora a liberdade na escolha dos materiais fosse mais restrita do que a proporcionada no trabalho relatado por Sara V. (2011), ao alumínio e/ou cobre os alunos poderiam «juntar outros tipos de materiais», se tal resultasse apropriado. No seu caso, depois de «esboçar várias ideias», Sara R. decidiu criar «um top/soutien em cobre e pele» (Figs. 209 e 210), o que foi aceite pela professora. De acordo com a aluna, na fase de conceção e planificação, «a professora não impôs as suas ideias, apenas alertou para determinadas situações que poderiam surgir durante o processo da mesma».



Figs. 209 e 210 Aplicação da “peça/adorno”, Sara R., 1995-1996. Fonte: Sara R., 2013.

No relato de Sara R. (2013) torna-se evidente o facto de a professora assumir posturas diferentes consoante a fase em que o trabalho se encontrava e os aspetos, de carácter mais estético ou mais técnico, nela implicados. Assim, se por um lado, no momento de definição concetual, a professora procurava não se imiscuir na escolha das ideias a serem concretizadas plasticamente pelos alunos, por outro lado, no que concerne aos aspetos mais técnicos da planificação e execução das peças, a professora assumia um papel mais diretivo, informando sobre «as principais características dos metais e das ferramentas que [iriam] utilizar», demonstrando algumas técnicas, alertando para os cuidados de utilização e até prevenindo «alguns problemas que poderiam surgir no decorrer da elaboração das peças».

Porém, não era esta a dimensão que, de acordo com Sara R. (2013:11) mais sobressaía na sua professora. Neste sentido, a aluna esclarece que, embora fosse «uma professora experiente e se evidenciasse o [seu] conhecimento técnico sobre metais», ao longo da elaboração das peças, a professora cedia «a liberdade necessária aos alunos», procurando promover neles «um pensamento estético original».

Esta liberdade deu origem a resultados bastante diversificados, que implicaram soluções técnicas diferentes, em geral com algum grau de complexidade. A especificidade de cada trabalho, assente nos mais elementares principais técnicos, mas, por vezes, subvertendo-os, tornou indispensável um acompanhamento individualizado por parte da professora: «Durante a realização dos trabalhos, a professora apoiou individualmente os alunos e acompanhou a evolução dos mesmos.» (Sara R., 2013:12)

Para além disso, é ainda de referir o enorme envolvimento dos alunos nos seus projetos, tal como foi mencionado em trabalhos anteriores (Márcia, 2010; Mariana, 2012). Também Sara R. recorda o modo como «a maioria dos alunos aderiu em grande força e com grande satisfação» a trabalhar para lá do horário escolar, para compensar o atraso provocado pela «complexidade da maior parte das peças».

Por último, no que respeita à avaliação, Sara R. (2013), tal como Sara V. (2011), descreve o momento de partilha dos trabalhos entre os colegas, através da exposição oral de cada aluno sobre as particularidades do seu trabalho, destacando ainda a indefinição e subjetividade dos critérios de avaliação: «Penso que não tivemos noção de quais seriam os critérios de avaliação pelos quais seríamos avaliados.»

Para Diogo L. (2012), colega de Sara V. durante o ensino secundário, entre os anos letivos 2000-2001 e 2002-2003, a experiência como aluno na Escola Secundária Artística António Arroio foi vivida e é descrita de um modo diferente. Ao relatar-nos um trabalho realizado na dupla de disciplinas Oficina de Artes e Design de Equipamento, no 12º ano, cujo objetivo era «a elaboração de uma peça de design de equipamento», Diogo L. (2012:13) refere:

Os professores eram dois, uma mais próxima da tecnologia e outro mais ligado à componente de projeto. Não foram dadas muitas indicações nem apoio, eu não gostava muito dos professores e eles também não gostavam muito de mim, por isso mantínhamo-nos afastados.

Ao contrário de Sara V. e Sara R., que mencionam como algo positivo o «imenso apoio» (Sara V., 2011:5) e «motivação» (Sara R., 2013:16) que receberam dos



professores, para Diogo L. (2012) tal foi algo inexistente, consistindo o seu trabalho numa provocação ao ensino que ele próprio experimentava.

Não obstante a ausência de apoio por parte dos professores e a sua perspetiva crítica em relação ao ensino que então se vivia na Escola Secundária Artística António Arroio, Diogo L. (2012:13) recorda o entusiasmo com que se envolveu no projeto. Tal como as alunas anteriores, refere como primeiro momento «a exploração de várias ideias», destacando o carácter experimental dos estudos iniciais, a partir dos quais decidiu, num ato desafiador, criar algo que «não servisse para nada em termos práticos, que fosse algo lúdico (...) e pudesse ser feito por qualquer pessoa».

O seu trabalho consistiu assim na criação de uma escultura, composta por módulos, que poderia «ser montada como se quisesse e por quem lhe apetecesse». Para Diogo L. (2012:13) era necessário, por um lado, colocar em causa o sentido de utilidade associado ao *design* e, por outro lado, destronar o artista enquanto criador único e original, daí a dimensão simultaneamente lúdica e democratizante do seu projeto.

Queria elaborar um objeto que não servisse para nada em termos práticos, que fosse algo lúdico. Queria também algo que pudesse ser feito por qualquer pessoa. (...) Com este trabalho creio que me dei conta, pela primeira vez de uma forma profunda, como era possível construir algo que (...) pudesse ser manipulado por várias pessoas. No fundo, apercebi-me como era possível criar as premissas para que o meu trabalho pudesse ser desenvolvido com recurso a intervenções diretas de outros, contemplando o acaso como componente construtiva essencial.

Curiosamente, o acaso constitui um elemento comum entre o seu trabalho e o de Sara V. (2011:5). No entanto, há que distinguir os contextos em que o acaso é considerado nos dois trabalhos. Se no seu, surge de modo intencional, enquanto componente concetual que determina o carácter volátil do objeto, no de Sara V. é referido como facilitador do processo criativo, acabando por ter consequências, não premeditadas, ao nível da materialização e aspeto formal do objeto. De qualquer modo, é interessante observar como em ambos os trabalhos o acaso é valorizado e nem o aluno mais crítico deixa de lhe prestar um certo elogio.

## 5.2. Relatos enquanto alunos do ensino superior artístico

No ensino superior artístico, é geralmente nas licenciaturas em Artes Plásticas, Pintura ou Escultura, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, nomeadamente em unidades curriculares como *Artes Plásticas I e II*, nos primeiros anos (antes da reforma de Bolonha Artes Plásticas e Design, no 2º ano), assim como nas

disciplinas nucleares de Pintura e Escultura, nos anos seguintes, que são descritos e identificados, pelos alunos de *DAP I*, exercícios característicos da corrente *expressiva-psicanalítica* (Efland, 1979, 1995).

Tal como Rita C. (2012:30) relata, nas aulas de Artes Plásticas I, da licenciatura em Artes Plásticas-Escultura da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, no ano letivo 2002-2003, «era sugerido ao aluno que escolhesse um tema e que o desenvolvesse artisticamente ao longo de todo o ano letivo». Trabalhar a partir de um tema ou «referente» (como era designado por alguns professores), de modo pessoal e livre, era prática comum em disciplinas desta natureza, de acordo com a nossa própria experiência, enquanto alunos pré-Bolonha, no ano letivo 1999-2000, e a de outros alunos que relatam trabalhos semelhantes, realizados na mesma época.

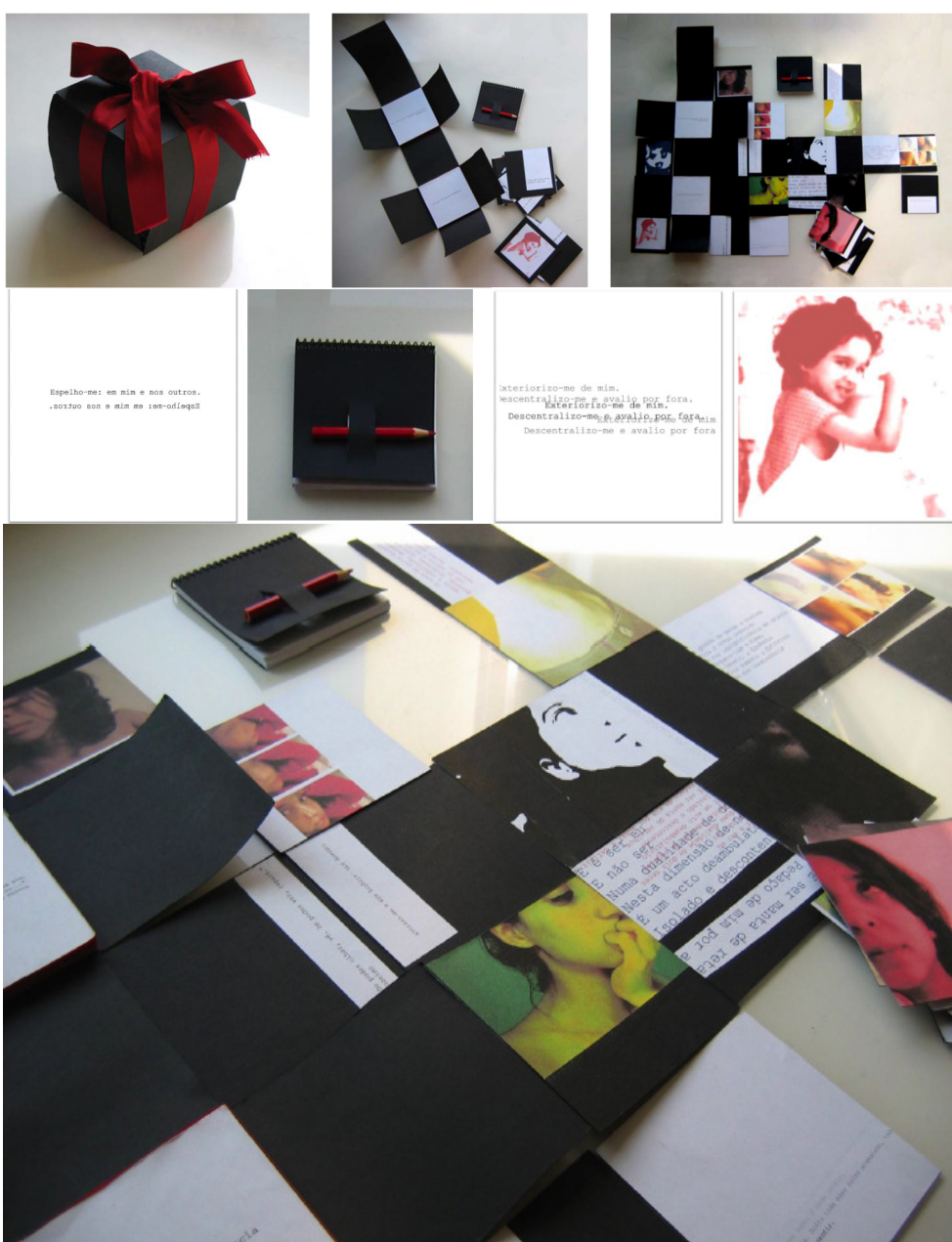
No ensino superior, nas aulas de Introdução às Artes Plásticas e ao Design os professores prezavam a experimentação. Eu não estava de todo aberta às possibilidades propostas por esse método. Vi que não conseguia trabalhar sem rede. Não era capaz de aceitar o erro, quanto mais assumi-lo e tirar partido dele. Em Design também se experimenta, mas dentro de limites pré-estabelecidos, mais controlados, o que me fez sentir mais segura. (Margarida B., 2013)

O relato de Filipa B. (2011) e os relatos de Joana S. (2013), Elias N. (2013) e Sandra H. (2013), alunos de Artes Plásticas, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, respetivamente nos anos letivos 2004-2005, 2008-2009, 2007-2008 e 2009-2010, apresentam uma gradual mudança: em vez de serem absolutamente livres, o trabalho descrito no primeiro relato girava em torno da temática do livro de artista e os restantes trabalhos partiam da visualização de um filme que condicionava, de algum modo, a escolha do conceito a ser desenvolvido por cada aluno, aproximando-se mais de uma perspetiva *formalista*, de acordo com as análises dos alunos.

Ainda que o relato de Filipa B. (2011) incida sobre um trabalho que envolveu conteúdos bastante pessoais, tendo como objetivo a exploração do conceito de identidade, a verdade é que a ênfase desta dimensão resultou de uma escolha da aluna, sendo que o modo como descreve o objeto concebido revela um pensamento *formalista* sobretudo na articulação e coerência entre aspetos concetuais e formais.

É sobretudo a exploração da identidade pessoal; imagem e escrita em simbiose, embora adquiram uma autonomia própria. A criação de um jogo entre o bidimensional e o tridimensional, e um jogo de escolhas entre imagens e frases. Compõe-se como um dominó em redor de um cubo planificado, como algo que expande, cresce e ramifica. A caixa

negra (o cubo) é como a película fotográfica: capta tudo. O livro é como um jogo de metamorfose. Aqui, o leitor torna-se jogador, e brinca com memórias que não compreende, tornando-as suas. Não há sequência, nem princípio nem fim, apenas ser. Demonstra-se como um processo de dentro para fora, um processo que se vai construindo. As frases são pensamentos que me sobrevoam a cabeça e que acabam por justificar as imagens ou a si mesmas. O poder da escolha: cima, baixo, esquerda, direita, frente, trás, vale tudo. É essencialmente um *work in progress*... um “eu” que se constrói com todas as vivências que retiro da realidade. Sou eu em todas as variantes do meu ser. Desfaço-me em mil pedaços. Sou espelho partido e fragmentado. Estilho-me em memórias soltas e desprendidas, mas sinto que sou eu. O livro é constituído por uma caixa planificável, onde ficam guardadas as 36 “cartas” e o bloco de notas em branco e um lápis.



Figs. 211 a 216 Projeto desenvolvido em Artes Plásticas por Filipa B., 2004-2005.  
Perspetiva geral e pormenores. Fonte: Filipa B., 2011.

### 5.2.1. Projetos de pintura

Os relatos de trabalhos desenvolvidos em unidades curriculares de Pintura por Carla T. (2010), Elisa P. (2012), Vera B. (2012) e Luís M. (2013), ex-alunos da licenciatura em Artes Plásticas-Pintura, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, e os relatos de Luís V. (2013) e Nuno F. (2013), ex-alunos da licenciatura em Artes Plásticas Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, focam projetos artísticos desenvolvidos entre o final dos anos 90 do século XX e princípios do século XXI, e constituem exemplos de práticas de carácter *expressivo-psicanalítico* no contexto do ensino superior artístico.

As descrições das aulas de Pintura apresentadas por Vera B. (2012) e Carla T. (2010) abaixo transcritas, refletem o que considerámos, aquando a partilha dos relatos, ter sido a vivência de todos alunos de Pintura dessa época, de acordo com as memórias dos alunos de DAP I que frequentaram a mesma licenciatura, tendo iniciado os seus estudos um pouco antes ou um pouco depois dos alunos supracitados.

Na disciplina de Pintura (I, II e III) os projetos de trabalho eram definidos, pelos alunos, no início do ano letivo. Depois, trabalhávamos onde e como quiséssemos, podendo consultar os professores em dias específicos, que eles dispunham para atendimento, à semelhança de consultas médicas. O envolvimento dos professores com o nosso trabalho dependia das vezes que os consultávamos. Nessas sessões, eles faziam uma reflexão sobre o trabalho realizado e ampliavam o vazio da nossa área de foco, o que eu interpretava como um incentivo à pesquisa individual. (Vera B., 2012)

Foi pedido aos alunos que desenvolvessem o seu projeto de pintura (que poderia dar continuidade ao trabalho desenvolvido na disciplina precedente, Artes Plásticas, ou não) efetuando numa primeira fase, pesquisas sobre assuntos, técnicas, temas, imagens, filmes, enfim tudo o que fosse do nosso interesse, de modo a que esta pesquisa fosse o ponto de partida para o nosso trabalho/projeto de Pintura. Após esta primeira fase, foi pedido que iniciássemos o nosso trabalho prático, sendo este muito abrangente, pois poderia ir dos esboços, desenhos, fotografia, guião para filme, etc., consoante o interesse de cada aluno e o fim que este tinha em vista. (Carla T., 2010)

A total liberdade, experimentada aquando a escolha do tema a partir do qual iriam desenvolver o seu trabalho plástico, levava a que os alunos, por vezes, se sentissem desorientados, tal como recorda Carla T. (2010:43), para quem «a liberdade era tanta que estava perdida» e descreve Elisa P. (2012): «Eram muitas ideias, demasiadas hipóteses e caminhos possíveis. O mapa era [demasiado] complexo e eu tinha a necessidade de racionalizar, perceber, definir coisas. Não conseguia.» A dificuldade maior que Elisa P.

sentia prendia-se, no seu entender, com a exigência, por parte dos professores, do desenvolvimento de um estilo pessoal, algo que eles só consideravam possível a partir da iniciativa e procura individual dos alunos, com o mínimo de influência possível: «Foi difícil, pois queriam que eu tivesse as minhas motivações e a minha linguagem plástica única e original e nova no mundo...» Procedentes de «diferentes motivações», os trabalhos realizados no contexto desta dinâmica educativa focam, inevitavelmente, temáticas também elas muito diversificadas, fruto da subjetividade de cada um, e cuja concretização plástica depende, quase exclusivamente, de um processo contínuo de procura pessoal, assente na experimentação e na intuição: «O meu envolvimento devia-se apenas a motivação pessoal. Não existia qualquer processo de execução predeterminado. Todo o trabalho foi desenvolvido de acordo com a minha intuição.»

Nas citações seguintes, podemos observar como cada um dos alunos escolheu a sua temática e o que pretendia expressar através do seu trabalho. Se para Elisa P. (2012), as suas pinturas assentam numa dimensão afetiva, para Vera B. (2012), partem das viagens que realizara no ano anterior, enquanto Luís M. (2013) procura evidenciar o lado mais obscuro de ser humano, como predador e destruidor.

São trabalhos representativos do que me importa no trabalho e na vida. Faço no/do meu trabalho aquilo de que gosto, aquilo que é importante para mim. (...) Têm a ver exatamente com o comum a todos. (...) Para esta e outras pinturas desta altura baseei-me no mesmo que no trabalho anterior: memórias de afetos, sentimentos, emoções, amor. (Elisa P., 2012)

O trabalho selecionado surgiu numa sequência de outros trabalhos, para a disciplina, que se baseavam em viagens. Para a sua realização baseei-me, ou fui influenciada, pelas viagens que fiz durante o ano letivo anterior, 2002-2003, no qual interrompi os estudos. (Vera B., 2012)

A ideia que eu tinha deste trabalho estava relacionada com uma questão: Como posso comunicar ou transmitir a ideia, através de um objeto artístico de que o ser humano transgride os limites conformes da natureza. Ou seja, o ser humano vive sem se preocupar com destruição da natureza e sem saber ao certo se isso poderá provocar desastres ecológicos irreversíveis no planeta, provocando mesmo a extinção da vida, como é o caso do que já acontece com a extinção gradual de algumas espécies de animais. É o ser humano uma espécie de predador ao nível planetário das outras espécies colocando em risco a sua própria vida? (Luís M., 2013)

Os trabalhos descritos nos três relatos apresentam uma dinâmica comum: todos eles partem da escolha pessoal de uma temática, desenvolvem-se através de uma procura pessoal, de acordo com motivações e interesses de cada aluno; são acompanhados

individualmente, através de sessões assentes na «interação professor-aluno» (Luís M., 2013) e têm como objetivo «criar algo novo» (Elisa P., 2012), ou dito de um modo mais complexo: «a edificação de um caminho que ainda não [tivesse] sido explorado» (Luís M., 2013), isto é, a maturação de um estilo próprio, perceptível nas “famílias” de objetos bidimensionais (telas, desenhos e outros) ou tridimensionais (esculturas, instalações e outros) apresentadas pelos alunos e comentadas pelos professores ao longo do processo de trabalho e avaliadas em três momentos, incluindo o final.

De acordo com os relatos de Elisa P. (2012) e Luís M. (2013) é também de salientar a indefinição dos critérios de avaliação, que se estende desde o início do desenvolvimento dos trabalhos até à avaliação final, suscitando por vezes alguns mal-entendidos ou sentimentos de injustiça não confessados pelos alunos. Dos relatos sobressaem situações como as transcritas abaixo, que nos levam a constatar que, por vezes, os alunos sentiam dificuldade em entender o que era esperado de si, e, outras vezes, sentiam-se incompreendidos relativamente ao que pretendiam expressar através dos seus trabalhos.

Aparentemente, o que eu fazia não era grande coisa... (...) No 4º ano, na minha primeira avaliação de Pintura, tive um “Insuficiente” e um alerta: “O que é que estás aqui a fazer?”; “O que é que tens a dizer ao mundo que interesse?” E fiquei, realmente, (ainda mais) desorientada. Sentia-me simplesmente fútil. Com imensos trabalhos e trabalhinhos, sem qualidade. Era verdade, não tinham. (Teriam que ter?) A minha professora teve, assim, um papel relativamente importante na realização deste trabalho (não totalmente pela positiva), porque me desafiou a provar que estava a fazer alguma coisa naquele curso. Não tinha nada a perder, sabia que o curso era o percurso a seguir, mas como? O objetivo era criar algo novo e que provasse que poderia ser pintora. Pus-me então à prova para fazer algo verdadeiramente significativo e que me interessasse pessoalmente. Começaram a surgir as minhas coisas e “aceitei-me”; estava a encontrar uma via possível para mim. (Elisa P., 2012)

Ao apresentar as esculturas silencieiei-me, sem saber bem o que dizer sobre elas. Para além disso resolvi, de forma menos refletida, não apresentar as primeiras experiências, o que foi um erro grave porque, na realidade, foram essas primeiras figuras que me levaram à realização do meu processo de trabalho de cerâmica. Desta forma, o que critico nos meus professores é que não conseguiram desvendar a realidade oculta do meu processo de trabalho que escondi por vergonha, por medo e falta de confiança em mim próprio. (Luís M., 2013)

Este sentimento de incompreensão, fruto de falha comunicacional, encontra-se presente em alguns relatos, que citam provocações (dos professores) e reações (dos alunos), num jogo emocional nem sempre fácil de sustentar, que parecia depender mais do gosto pessoal do professor, do que de fatores externos conhecidos por ambos. A descrição da

satisfação associada ao encontro de um estilo muito próprio, e consequente reconhecimento do professor, revela uma aprendizagem da Pintura assente sobretudo na dimensão emocional, encontrando-se ausente (ou quase) a conceção de arte como conhecimento que se constrói e pode ser debatido através de um vocabulário específico. Assim, com escassa orientação, os alunos iniciavam um caminho de procura pessoal, que só sabiam “certo” a partir da validação do professor, empenhando-se em prolongar a via eleita, a partir do momento em que esta era valorizada, através da criação de uma “família” de obras semelhantes. No entanto, os motivos pelos quais alguns dos seus trabalhos resultavam melhores que outros, na perspetiva dos professores, permaneciam obscuros para as alunas.



Fig. 217 Pintura realizada por Elisa P., 2003. Fonte: Elisa P., 2012c.

E assim aprendi a fazer o que quero fazer em pintura. Ainda hoje este quadro [Fig. 217] tem sentido para mim. Na altura, foi um trabalho de “viragem”, de concretização de uma série de expectativas. Penso que continua a ser, no seu contexto, um dos meus melhores trabalhos. Consegui assumir que queria fazer algo abstrato e informe, que fosse simultaneamente pessoal e universal, a partir de fragmentos de memórias muito particulares e significativas, como uma carta de amor. (Elisa P., 2012c)

Esta tela [Fig. 218] foi considerada, pelo professor, o meu primeiro trabalho dentro dos trâmites da pintura contemporânea. Após tê-lo visto, ele referiu que eu tinha começado a fazer, de facto, pintura. A sua observação motivou a minha continuidade e o aprofundamento da pesquisa pessoal. (Vera B., 2012c)





Fig. 218 Pintura realizada por Vera B., 2004. Fonte: Vera B., 2012c.

As poucas palavras emitidas pelos professores sobre os trabalhos não permitiam definir o que entendiam eles por pintura ou pintura contemporânea, levando-os a valorizar determinadas obras em detrimento de outras, consideradas menores. A razão de tal comedimento no uso da palavra com os alunos prendia-se possivelmente ao receio de contaminação do seu processo criativo, numa linha de entendimento da arte como um caminho que se percorre a sós e não se ensina, à semelhança do que fora defendido por autores como o pintor Gustave Courbet:

Eu não posso ensinar minha arte, nem a arte de qualquer escola, porque eu nego o ensino da arte; com isso quero dizer [...] que a arte é completamente individual; ela não é, para cada artista, senão o talento resultante de sua própria inspiração e de seus próprios estudos sobre a tradição. (Courbet, 1986:10, tradução livre da autora)

### 5.2.2. Outros projetos

O *Novo cubo*, relatado por Ricardo R. (2011) e o *Painel de memórias*, relatado por Cristiana E. (2012) constituem bons exemplos de práticas desta natureza no contexto de outras licenciaturas, neste caso Arquitetura, na Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa.

*Painel de memórias* foi desenvolvido na disciplina de Desenho I, no final do 1º ano do curso, e assemelha-se nalguns aspetos aos exercícios introdutórios das licenciaturas de Pintura e Escultura, realizados em unidades curriculares como Artes Plásticas, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. De acordo com Cristiana E., este projeto «pretendia ser uma reflexão sobre o primeiro ano de faculdade» e nele os alunos



deveriam «usar o desenho ou outros meios de representação gráfica para sintetizar num único objeto as memórias de momentos marcantes de um ano de mudança».

Um dos motivos que levou Cristiana E. a escolher relatar este trabalho é precisamente devido à forte carga emocional a ele associada: trata-se de «um trabalho que habita o quarto de estudo da casa dos [seus] pais há 12 anos», constituindo em tempos uma forma das suas irmãs amenizarem as saudades que dela (a primeira a ir estudar para longe de casa) sentiam e contribuindo hoje para manter viva a memória dos seus tempos de estudante universitária. Para além disso, enquanto professora, Cristiana E. considera «pertinente» descrever este trabalho pois, «apesar de se ter realizado já na faculdade, pode facilmente ser realizado no secundário».

Sobre o modo como foi proposto o trabalho, Cristiana E. (2012) recorda que não lhes foi entregue qualquer enunciado, nem mostrados quaisquer exemplos. «O professor sugeriu que realizássemos este exercício como uma espécie de desabafo, depois de um ano cheio de trabalho, mas também repleto de novas amizades e de momentos inesquecíveis.» De acordo com Cristiana E., a maioria dos seus colegas não levou tão a sério e não se empenhou tanto neste trabalho como ela e um colega de Rio Maior. A seu ver, tal pode dever-se ao facto de serem «dois dos três elementos da turma que não eram da área metropolitana de Lisboa», terem vivido mudanças mais expressivas e, como tal, atribuírem mais sentido àquela proposta.

O meu envolvimento foi enorme especialmente porque este ano tinha sido realmente importante para mim. Saí do Porto, da casa dos meus pais e vim viver e estudar sozinha para Lisboa. De início não conhecia ninguém, mas depois fui conhecendo pessoas fantásticas que são ainda os meus melhores amigos. Foi um ano cheio de novidades e tínhamos todos uma frescura de espírito que fomos perdendo ao longo da licenciatura. (...) Em primeiro lugar, eu queria materializar a ideia de fragmentos de tempo. Queria dizer que aquele ano foi feito de momentos, momentos esses unidos pela amizade. De modo que recolhi pedaços de cartão castanho, tipo caixote, e cozi os pedaços uns aos outros, com linha cor de laranja. (...) Feito o suporte de trabalho coleí fotografias, fotocópias, folhas arrancadas da minha agenda, bilhetes de comboio e autocarro, bilhetes de exposições e concertos. Desenhei ainda a silhueta de um mapa de Portugal, onde assinalei Porto e Lisboa, e o caminho que fiz e continuo a fazer vezes sem conta.

Para Cristiana E., este trabalho fez sentido como fecho de um ciclo: o primeiro ano da faculdade. Enquadrado num «campo de representação completamente diferente» de todos os outros trabalhos que realizaram em Desenho I ao longo do ano letivo, este pequeno projeto distingue-se das práticas de desenho tradicionais, neste caso assentes na

«observação direta, primeiro de frutos e legumes, depois do corpo humano, finalizando com o desenho de exteriores urbanos, passando ainda pelo desenho científico de insetos dissecados», e visa o desenvolvimento de competências também elas diferentes: «Julgo que as competências desenvolvidas com este projeto passam por um aumento da capacidade de autoanálise e reflexão sobre nós próprios e o que nos rodeia.» Embora desconheça «que critérios o professor utilizou para avaliar o trabalho», Cristiana E. (2012) defende que este tipo de trabalhos não devem ser submetidos a «uma avaliação numérica». Para a aluna, a quantidade de outros trabalhos que realizaram nesse ano foi «mais do que suficiente» para que pudessem ser «avaliados sumativamente com rigor». Enquanto professora, Cristiana E. (2012) «avaliaria este trabalho apenas como realizado ou não realizado e funcionaria mais como reforço ou valoração da nota final».



Figs. 219 a 222 Trabalho realizado no 1.º ano de Arquitetura por Cristiana E., 2000. Enquadramento no quarto, onde ainda então perdurava e detalhes. Fonte: Cristiana E., 2012c.

### 5.3. Relatos enquanto professores do ensino básico e secundário

As unidades de trabalho intituladas *Caixa para guardar sonhos* e *Autorrepresentação em banda desenhada*, relatadas por Inês A. (2011) e Elias N. (2013) respetivamente, constituem dois dos melhores exemplos de práticas educativas implementadas no 3º ciclo ensino básico com o objetivo de promover a autoexpressão, descritas e identificadas pelos nossos alunos. A primeira teve lugar na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Manuel da Maia (Lisboa), no ano letivo 2010-2011 e foi desenvolvida no âmbito da lecionação de *Educação Tecnológica*. A segunda teve lugar na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Paula Vicente (Lisboa), no ano letivo 2012-2013 e foi desenvolvida no âmbito da lecionação de *Educação Visual*. Ambas foram realizadas com turmas do 8º ano no contexto de estágio dos nossos alunos, constituindo as suas primeiras experiências profissionais como professores.

A unidade de trabalho *Composição: autorretrato*, relatada por Elisa P. (2012), assenta na «exploração dos cinco sentidos para a expressão do eu» e constitui o exemplo mais consistente de uma prática pedagógica *expressiva-psicanalíticas* desenvolvida pelos nossos alunos no ensino secundário.

#### 5.3.1. Caixa para guardar sonhos

Influenciada por um trabalho que realizara «há pouco mais de ano» enquanto aluna do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa (unidade curricular de Teoria e Prática da Construção Plástica), Inês A. (2011) desenvolveu este projeto com o objetivo de, por um lado, conhecer e compreender melhor os seus alunos e, por outro lado, contribuir para que eles desenvolvessem novas dinâmicas de relacionamento entre si, a partir de uma consciência ampliada de si próprios e dos seus colegas, proporcionada pelo exercício. «Experimentei com os meus alunos este projeto com o objetivo de compreender as suas ideias e conhecer um pouco de cada um. Assim, este trabalho foi também um crescer em conjunto e o estabelecimento de novas amizades dentro das turmas.»

De acordo com Inês A. (2011), este trabalho consistiu na concretização de um objeto, «nomeadamente um recipiente que tivesse a função de guardar os sonhos dos alunos» e desenvolveu-se através de um processo livre, «particularmente na escolha do objeto a realizar e dos materiais a utilizar». No entanto, Inês A. refere que, inicialmente, para estimular os seus alunos, apresentou-lhes imagens de recipientes muito diversificados e lançou um debate na turma a partir da pergunta: «Onde guardas os teus

sonhos?»; que foi sendo recolocada à medida que visualizavam as imagens: «Podem guardar os sonhos aqui? E aqui?»

O exercício dividiu-se assim em várias fases de execução: a criação de um mapa de conceitos a partir do *brainstorming* coletivo inicial; a definição e problematização do objeto a realizar, o que exigiu «um momento de reflexão individual do aluno com o professor»; o desenho do objeto a grafite sobre papel, com orientações específicas relativamente a estrutura e medidas; e, finalmente, a materialização do objeto.

A individualidade dos alunos tornou-se evidente no modo como cada um respondeu à questão inicial: «Onde guardas os teus sonhos?» Surgiram respostas muito diversificadas: «em mim mesmo; no meu pai, que é para mim um sonho; no meu namorado; numa caixinha de segredos; numa máscara; num capacete; numa mota; numa gaiola; num instrumento musical; numas calças; num aquário; numa casa para pássaros», entre outras. Estas respostas, por sua vez, deram origem a projetos também eles bastante diferenciados, não só no que diz respeito à técnica, mas igualmente à estética, como podemos observar nas imagens da página seguinte (Figs. 223-226).

Uma das dificuldades que Inês A. descreve foi precisamente a de acompanhar de perto a realização de objetos que, ao serem projetados em diferentes materiais, exigiam também procedimentos técnicos distintos: «Sentimos necessidade, a determinada altura, de dividir os alunos entre os trabalhos de madeira e os trabalhos de pasta de papel e gesso, com o objetivo de conseguir guiar cada um [destes grupos].»

O acompanhamento individualizado dos alunos, quer inicialmente, na fase de idealização, quer depois ao longo do processo de materialização das diversas propostas denota uma tendência de ensino-aprendizagem personalista, propícia ao desenvolvimento da autoexpressão. Esta proximidade é mencionada por Inês A. (2012) aquando a definição do objetivo do exercício: «Neste exercício tentava-se chegar aos alunos, conhecendo as particularidades de cada um.»; e também emerge da descrição do “adeus” aos seus alunos no final do período: «Houve algumas lágrimas e muitos dos alunos resolveram oferecer-me o seu recipiente para guardar os sonhos. Fizeram-me uma pequena homenagem com um cartaz e disseram que gostaram muito do trabalho proposto, pois este desenrolou conversas, desabafos, alegrias e tristezas, enfim uma amizade.»

Para Inês A. (2012), é esta relação de proximidade entre professor-aluno e alunos em si que propicia o desenvolvimento da criatividade (segundo ela, o grande objetivo da educação artística), encontrando-se a criatividade associada ao modo como cada um dá resposta a um dado problema que lhe é colocado, de modo único e original. No caso

específico desta unidade, o problema enquadra-se claramente numa dimensão pessoal, trabalhada de modo explícito a partir da evocação dos sonhos dos seus alunos, para os quais é necessário encontrar/construir um lugar.



Figs. 223 a 226 Contexto geral da sala de aula e alguns trabalhos desenvolvidos no projeto *Caixa para guardar sonhos*, pelos alunos de Inês A., 2010-2011. Fonte: Inês A., 2011d.

De acordo com Inês A. (2012d), os benefícios que advêm de uma educação artística de natureza *expressiva-psicanalítica* são transversais a todos os alunos, uma vez que a criatividade não é uma competência exclusiva das artes visuais, mas antes necessária a todas as áreas, sendo essencial o desenvolvimento de unidades que a estimulem no contexto do ensino básico:



O que se poderá esperar do ensino básico não é que todos os alunos queiram desenvolver trabalhos artísticos, mas sim que sintam que desenvolvem capacidades criativas e competências para a vida futura. Ora, não é tão comum, ouvirmos: “Eu não gosto de artes, eu não tenho talento”? Logo, teremos de tentar chegar aos alunos através de exercícios e enunciados que lhes forneçam habilidades para a vida. E a criatividade é tão importante para um artista como para empresários ou em qualquer outra profissão.

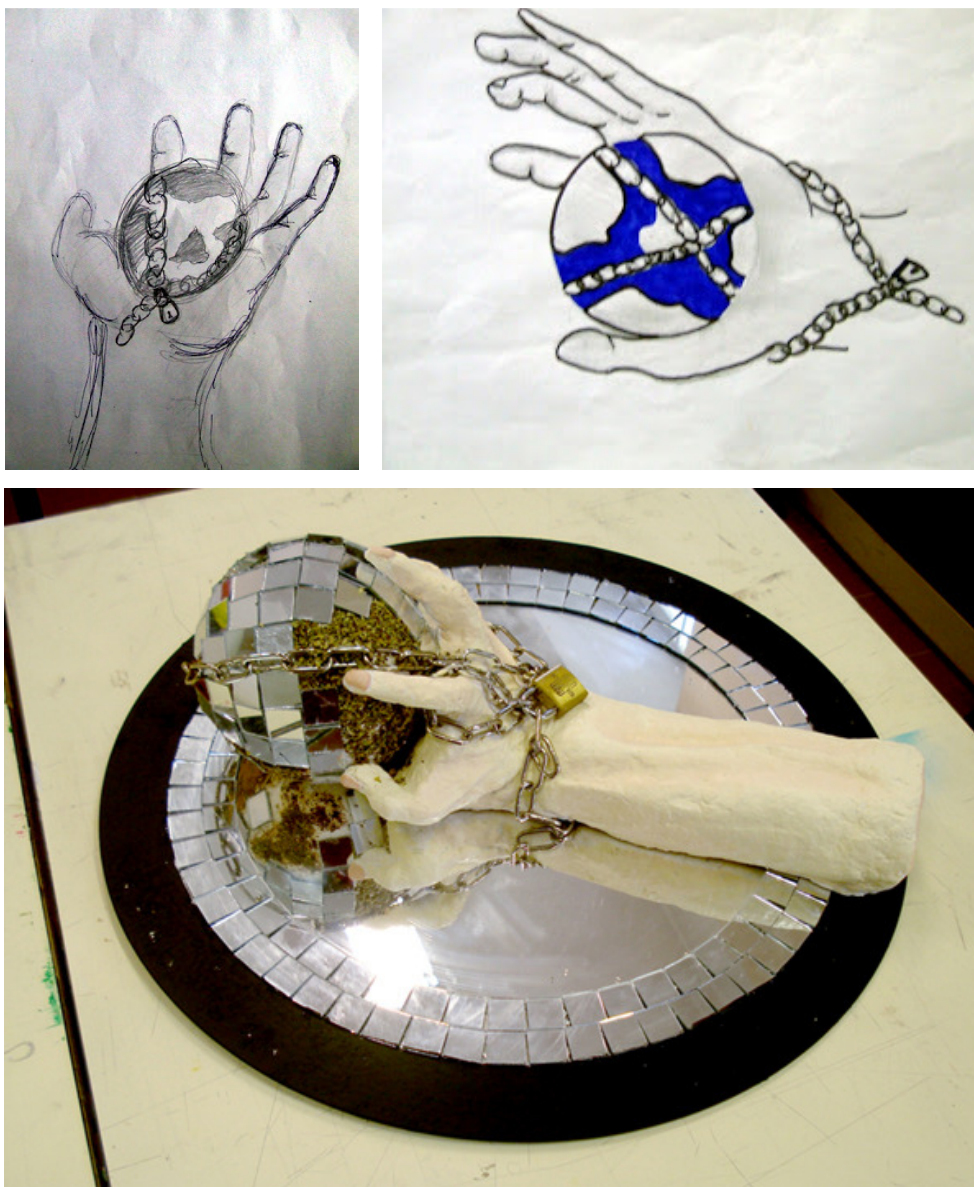
### 5.3.2. Autorretrato a partir dos sentidos

Apesar da estrutura de cariz projetual, própria de um paradigma *pragmático-construtivista*, explícita desde o início no enunciado apresentado por Elisa P. aos seus alunos, e ainda que neste enunciado tenham sido integradas algumas imagens de obras de artistas contemporâneos que, segundo ela, «trabalhavam apelando a outros sentidos além da visão» (2012:3), o que por sua vez é próprio de um paradigma *formalista-cognitivo*, a verdade é que é a conceção de arte como autoexpressão que mais se evidencia nesta unidade, na qual os alunos, «através da observação, do tato, do olfato, do paladar ou da audição», se autodescobriram e autorrepresentaram.



Figs. 227 e 228 Primeiras aulas do projeto desenvolvido por Elisa P., nas quais os alunos se retrataram e autorretrataram explorando os 5 sentidos. 2009-2010. Fonte: Elisa P., 2012d.

Segundo Elisa P. (2012d), cada aluno escolheu um dos cinco sentidos «para representar a sua individualidade», realizou uma série de retratos e autorretratos, «a partir do sentido escolhido» e finalmente criou maquetes/esculturas reflexo do seu “eu”, com suportes, técnicas e materiais escolhidos livremente, de acordo com os conteúdos que pretendia expressar através daquele sentido.



Figs. 229 a 231 Autorretrato desenvolvido por uma das alunas de Elisa P. Esboços e objeto final exposto na escola, 2009-2009. Fonte: Elisa P., 2012.

A primeira fase consistiu na participação na *Oficina Culturgest – Festival IndieJúnior’10*. Mais do que compreender e contextualizar as obras observadas (na sua maioria filmes de animação, experimentais e curtas metragens), sob uma perspectiva histórica e crítica, o que Elisa P. pretendeu com esta aproximação foi fomentar a «reflexão acerca de lutas interiores/do eu». Neste sentido, as obras não foram analisadas sob o ponto de vista formal ou uma perspectiva crítica, mas antes serviram de mote para uma introspeção coletiva sobre o tema a desenvolver.

Na segunda fase, os alunos realizaram registos gráficos e escritos. A partir da seleção de frases, textos e/ou citações «que [refletissem] pensamentos/preocupações/características pessoais», elaboraram «desenhos/ilustrações» em papel

cavalinho A4 e pesquisaram ainda outras imagens que pudessem relacionar-se. De seguida, na fase de «materialização das ideias», alunos realizaram estudos compositivos e cromáticos em vários formatos e técnicas, apontando igualmente o suporte, técnicas e materiais a utilizar na construção dos seus autorretratos. Por último, na quarta fase os alunos construíram os autorretratos e na quinta fase expuseram-nos coletivamente.



Figs. 232 a 234 Exposição do projeto desenvolvido por Elisa P. com os seus alunos, 2009-2010. Perspetiva geral e aproximada de alguns autorretratos. Fonte: Elisa P., 2012.



## 6. Práticas educativas formalistas: o conhecimento

---

As práticas de educação artística *formalista-cognitivas* (Efland, 1979, 1995), relativamente recentes na história da humanidade, começam a despontar no ensino português a partir de meados dos anos 70 do século XX.

Apesar de os alunos de DAP I as reconhecerem como muito comuns, recordando, alguns com nostalgia e outros com enfado, os exercícios que envolviam a aprendizagem do ponto, da linha e do plano, assim como de outros elementos/conceitos da denominada linguagem visual como, por exemplo, a simplificação por nivelamento ou por acentuação, que realizaram nos anos 90 do século XX, a verdade é que estas práticas não foram as mais frequentemente relatadas. De facto, ocupam o segundo lugar, ligeiramente à frente das práticas *mimético-comportamentais* e bastante atrás das práticas *pragmático-construtivistas*, em todos os níveis de ensino analisados, sendo necessário esclarecer que, a sua reduzida visibilidade (14 em 56 relatos sobre unidades trabalhadas, enquanto alunos, no 3.º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário; 10 em 69 relatos sobre projetos desenvolvidos, enquanto alunos, no ensino superior; e 15 em 71 relatos sobre unidades orientadas, enquanto professores, no 3.º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário) não corresponde à perspetiva que os alunos de DAP têm sobre o seu verdadeiro peso no ensino das artes visuais em Portugal, onde aliás, ainda hoje, quer programas, quer manuais, apontam para a sua implementação.

O trabalho do secundário apresentado pela Teresa consistia num exercício [*formalista-cognitivo*] padrão disseminado por todas as escolas do país. Também eu realizei uma unidade de trabalho semelhante enquanto aluna e verificámos posteriormente que todas já o tínhamos feito. (Cristiana E., *Diário de aula*, 2012)

No entanto, é preciso salientar que, se é pouco comum encontrarmos um trabalho que apresente características exclusivas de apenas uma das correntes da educação artística entre os relatos de experiência dos alunos de DAP I, quer enquanto estudantes, quer já como professores, tal não é exceção no caso do paradigma *formalista-cognitivo*. Entre os 39 relatos (de um total de quase 200) são raros os que se enquadram exclusivamente nesta corrente da educação artística. O projeto apresentado por Cristiana E. (2012) é possivelmente o exemplo mais paradigmático de experiências deste género desenvolvidas no ensino secundário entre os poucos identificados como *formalista-cognitivos* pelos alunos de DAP I, durante os quatro anos letivos que abrange o nosso estudo.

## 6.1. Relatos enquanto alunos do ensino básico e secundário

No que respeita aos trabalhos parcialmente *formalista-cognitivos*, desenvolvidos no ensino secundário e relatados pelos alunos de DAP I, distribuímos-los por dois grupos: os que partem de experiências de carácter *mimético* mas, através de um processo de aprendizagem *formalista*, visam o desenvolvimento da criatividade, revelando uma ligeira tendência *expressionista* (Flávia C., 2010; Inês L., 2010; Mário L., 2010; Catarina S., 2012; Sónia T., 2012; Teresa V., 2012; Tiago P., 2013); e os que partem de um problema ou de uma situação concreta e, após uma abordagem inicial de natureza *formalista*, lhe dão resposta/s através de um processo de aprendizagem essencialmente *mimético* (Jorge L., 2010) ou seguindo uma perspetiva simultaneamente compreensiva e *construtivista* das artes visuais (Carla D., 2011; Helena R., 2011).

Destacamos ainda os trabalhos relatados por Joana O. (2011) e Cristiana E. (2012) que, embora se assemelhem nalguns aspetos aos do primeiro grupo acima descrito, não partem de uma representação *mimética* do objeto selecionado, sendo de todos os mais *formalistas*.

### 6.1.1. Simplificação de um objeto

Um dos exercícios descritos por alunos de *DAP I* em diferentes anos letivos (Flávia, 2010; Inês L., 2010; Mário L., 2010; Catarina S., 2012; Sónia T., 2012; Teresa V., 2012; Tiago P., 2013), reconhecido pelos seus colegas como bastante comum nas escolas portuguesas e ainda hoje recordado e apresentado nas aulas de *DAP I*, consiste na representação inicialmente *mimética* de um objeto e na posterior simplificação, através da exploração dos seus elementos formais, o que resulta numa série de representações sob diferentes perspetivas de análise que, por vezes, culminam na sua recriação.

Flávia C. (2010), aluna de Oficina de Artes no 11.º ano de escolaridade, na Escola Secundária Marquesa da Alorna, em Lisboa (concelho e distrito de Lisboa), no ano letivo 1994-1995, descreve do seguinte modo o trabalho que desenvolveu, nessa disciplina, durante um longo prazo: «Era um exercício essencialmente plástico, [no qual recoríamos à] gramática visual e [procurávamos] entender o objeto que tínhamos escolhido.» Cristiana E. (2012) que, como já mencionámos anteriormente, recorda ter realizado exercícios semelhantes ao apresentado por Teresa V. (2012), descreve assim o trabalho da colega, realizado em Materiais de Registo e Técnicas de Expressão, também no 11.º ano, na Escola Secundária Artística António Arroio, Lisboa, em 1995-1996:

Trata-se de uma unidade de trabalho que consiste na representação de um objeto segundo várias técnicas, explorando diferentes materiais riscadores e aplicando diversas estratégias de análise. A Teresa mostrou-nos os passos realizados no exercício, que passaram pela representação linear, representação com claro-escuro e redesenho do objeto através da sua simplificação por nivelamento e por acentuação e, finalmente, deformação. (Cristiana E., 2012)

A continuidade da lecionação desta unidade é confirmada por Mário L. (2010), que ingressou na mesma escola ao mesmo tempo que Teresa V. e desenvolveu o mesmo trabalho no 12º ano, ou seja, em 1996-1997, um ano mais tarde que a colega, precisamente na mesma disciplina: Materiais de Registo e Técnicas de Expressão.

Neste trabalho, convivem em simultâneo dois paradigmas da educação artística, a saber: *mimético-comportamental* e *formalista-cognitivo*. Num primeiro momento, o exercício exige uma representação mimética de um objeto natural de pequena escala, escolhido pelo aluno. Essa representação é solicitada porque se acredita que o Desenho mimético é o ponto de partida de toda a Arte. Antes de tudo há que saber representar o real. Num segundo momento, o aluno é convidado a libertar-se da representação fiel do objeto e, aos poucos, trabalhar as características principais desse mesmo objeto, que serão comuns e percebidas por todos, chegando a uma representação abstrata do mesmo. Para que tal aconteça há que entender um conjunto de leis da perceção visual, que estão inerentes às obras e que só poderão ser transmitidas pelo professor, pelo que o seu papel na relação com o aluno é ativo e fundamental. (Mário L., 2010)

Embora todos os trabalhos relatados partam da cópia de um objeto e evoluam para a simplificação e/ou desconstrução e reinterpretação formal do mesmo, há que referir que nalguns casos a escolha do objeto era livre, enquanto noutros casos a escolha do objeto era condicionada ou até mesmo imposta pelo professor. Assim, se Sónia T. (2012) e Teresa V. (2012) relatam ter sido elas a escolher os objetos, respetivamente um suporte para incenso e uma faca de marfim para cortar papel, que posteriormente representaram sob diversas estratégias de análise; Flávia C. (2010) e Mário L. (2010) referem ter selecionado, respetivamente, uma cebola e uma bolota (que substituiu a noz inicial), entre vários elementos naturais à escolha; e Tiago P. (2013) lembra ter iniciado a unidade didática com o desenho à vista de dois objetos, um natural e um artificial, nomeadamente um ramo de uma planta e uma caixa de fósforos, previamente selecionados pelo professor.

O trabalho consistia no estudo de um elemento da natureza, fruta ou vegetal, através de diferentes técnicas e materiais. Tínhamos de o explorar ao nível do volume (relação sombra/luz), da textura, da cor, do claro/escuro. (Flávia C., 2010)

Para realizar este trabalho escolhi, a princípio, uma casca de noz. Dado que essa forma não me cativava, mudei de objeto, optando por uma bolota, sendo essa a forma que mais me atraiu. (Mário L., 2010)

Inicialmente, a professora disse para escolhermos um objeto com o qual nos identificássemos de alguma forma. A partir desse objeto tivemos de fazer uma série de desenhos à vista. Escolhi um suporte para incenso. (...) Na altura, passava muito do meu tempo fechada no quarto a ouvir música, com o incenso a queimar, a ler ou a desenhar. Era por isso um objeto que fazia parte do meu dia-a-dia e que refletia os meus gostos durante aquele período da minha vida. (Sónia T., 2012)

O exercício era composto por várias fases. A primeira correspondia à escolha do objeto. Essa escolha não obedecia a qualquer critério predefinido, mas antes ao interesse subjetivo do aluno. O objeto que escolhi foi uma faca para cortar papel esculpida em marfim, objeto que pertencia aos meus pais, que fora trazido de Angola e com o qual me relacionara desde criança, (...) recorrendo a ele diversas vezes e até de forma propositada para cortar papel. (Teresa V., 2012)

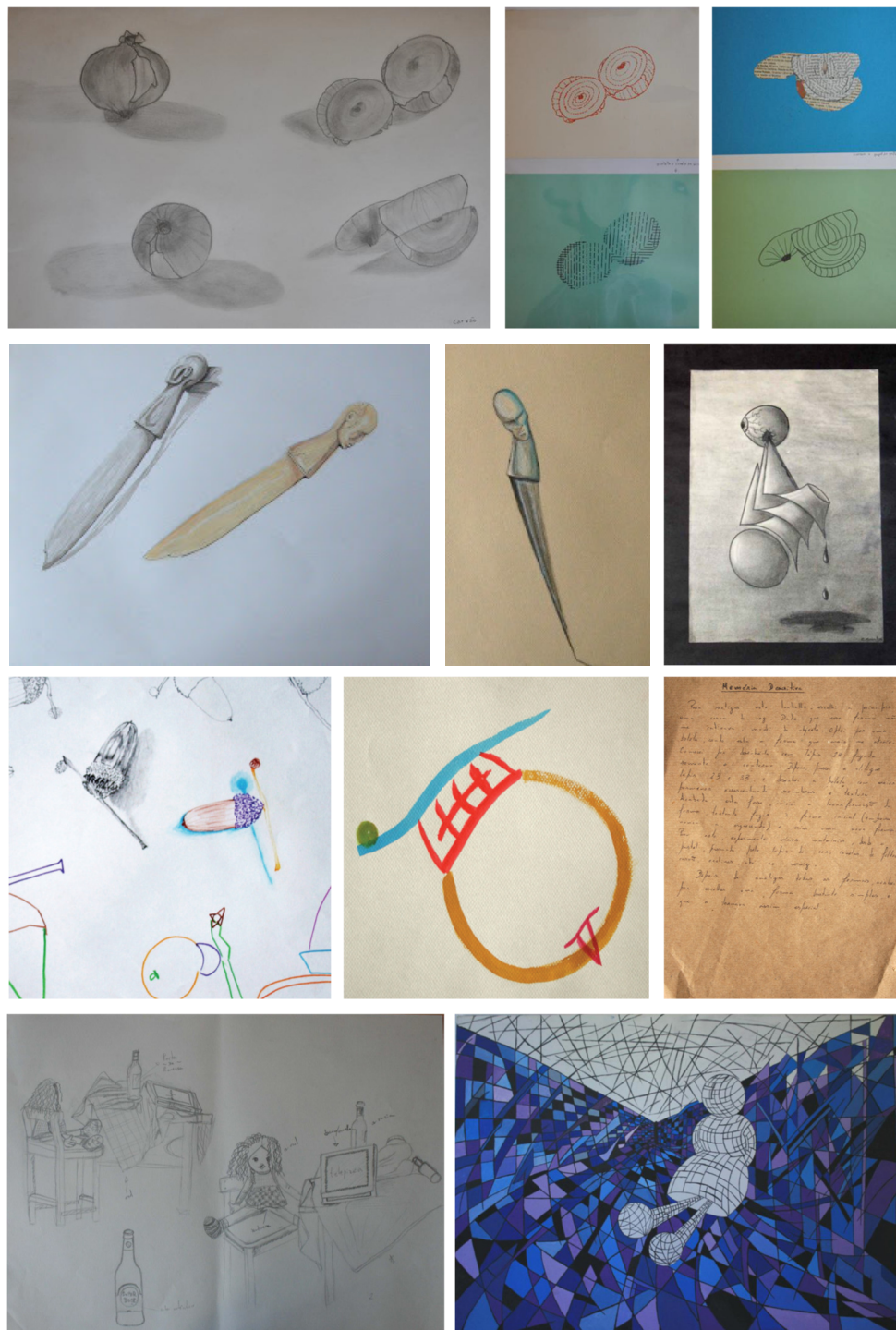
Iniciámos o trabalho na disciplina com a realização de exercícios de desenho de observação de dois objetos que, à partida, nada tinha em comum: um ramo de uma planta e uma caixa de fósforos. Ao longo das primeiras aulas, explorámos os diversos materiais riscadores (...) Recordo-me de não compreender o porquê da escolha daqueles objetos, um objeto natural e orgânico e outro artificial que em nada parecia contribuir para a composição gráfica no papel. (Tiago P., 2013)

Há também que distinguir o género de objetos representados. Se na maioria dos trabalhos, os alunos exploraram graficamente objetos que, independentemente da sua origem ser natural ou artificial, eram comuns e portáteis; no caso específico do trabalho descrito por Inês L. (2010), os objetos selecionados pelos alunos foram imagens de obras de arte moderna portuguesa trazidas para a sala de aula pela professora; e, no caso específico do trabalho descrito por Catarina S. (2012), um conjunto de objetos do quotidiano, inicialmente selecionados e representados pela turma, foi posteriormente interpretado, a partir da relação com uma obra de arte selecionada por cada aluno.

O trabalho começou com a observação de uma composição criada na sala de aula com vários elementos, texturas e cores: garrafas, mesa, toalha, boneca de trapos, caixa de *pizza*, entre outros. A partir desses desenhos de observação, fazia-se uma escolha/reorganização da composição, que seria a base da pintura. No meu caso, eu escolhi [uma obra d]a pintora Vieira da Silva e usei a boneca de trapos, o xadrez da toalha de mesa e a própria mesa. (Catarina S., 2012)

Os relatos de Inês L. (2010) e Catarina S. (2012), ao incidir sobre trabalhos que exigiram o estudo de obras específicas de artistas portugueses, revelam uma variante deste exercício. Em vez de realizarem desenho à vista de um objeto manuseável, estas alunas

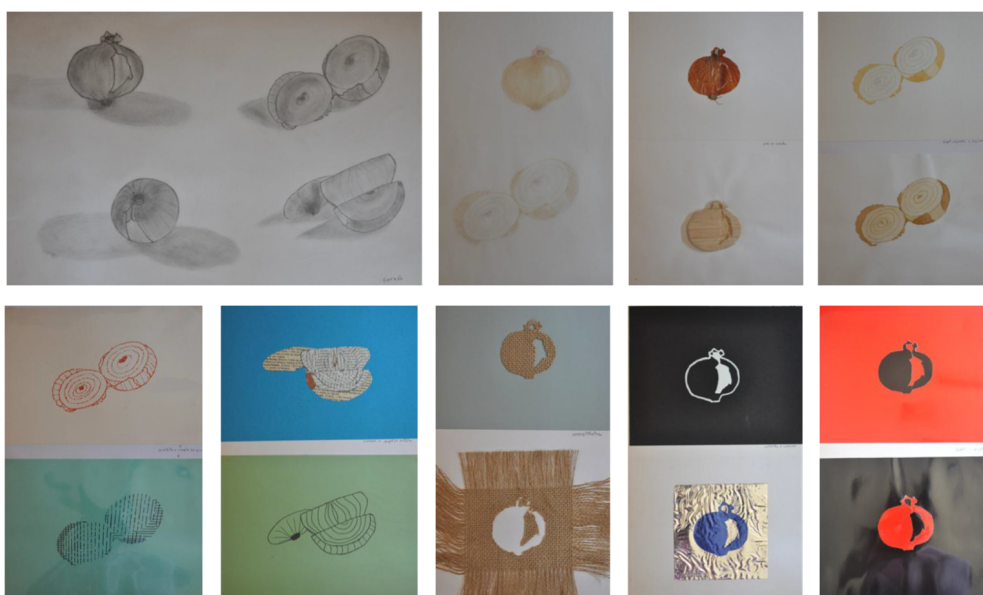
realizaram inúmeros estudos em torno de uma obra, explorada precisamente a partir das mesmas estratégias de análise e sujeita aos mesmos procedimentos: simplificação através do ponto, da linha e do plano, elaboração de diferentes composições formais e cromáticas.



Figs. 235 a 245 Trabalhos realizados no ensino secundário respetivamente, de cima para baixo e da esquerda para a direita, por Flávia C. (1994-1995), Teresa V. (1995-1996), ex-colega de Sónia T. (1995-1996), Mário L. (1996-1997) e Catarina S. (2010-2011)

Embora as unidades de trabalho, descritas nos sete relatos, se diferenciem entre si, ao nível da liberdade de escolha e da natureza dos objetos representados, é de sublinhar que todas elas são bastante estruturadas e exploram os mesmos conteúdos *formalistas*, assentes no conhecimento da perceção e da linguagem visual, ainda que apenas duas integrem o conhecimento da história da arte.

Os alunos que relataram unidades didáticas identificadas como *formalista-cognitivas* referem normalmente a sua longa duração, caracterizam o processo de aprendizagem como «muito intenso e com um ritmo elevado» (Inês L., 2010) e destacam a estruturação das mesmas em diversas fases, com conteúdos, objetivos e procedimentos bem definidos.



Figs. 246 a 254 Trabalhos realizados por Flávia C. no ensino secundário, 1994-1995.  
Fonte: Flávia C., 2010.

Apesar de poucos terem guardado consigo os enunciados e a totalidade dos exercícios que compunham estas unidades didáticas: «Não tenho qualquer enunciado comigo, nem me recordo se foi dado algum papel ou se foi apenas proposto oralmente, mas recordo-me que foi um trabalho longo, com diversas fases.» (Sónia T., 2012); todos os alunos mencionaram, por escrito, nos relatos, e/ou oralmente, aquando da apresentação dos mesmos, a exploração de conteúdos de carácter *formalista* em exercícios diferenciados, como os apresentados por Flávia C. (Figs. 246-254), que implicaram, inicialmente, a representação à vista de um objeto e, posteriormente, a sua transformação, através da simplificação por nivelamento e/ou acentuação e de outros processos.



Depois de realizados os desenhos de observação foi-nos dito pelo professor que já não necessitávamos de trazer os objetos que estávamos a desenhar, que a partir deste dia as nossas referências seriam os desenhos por nós realizados. Eis que ficámos a conhecer a existência de uma segunda fase do trabalho: iríamos sintetizar as formas desenhadas através dos processos de acentuação e nivelamento. (Tiago P., 2013)

Nos relatos de Inês L. (2010) e Teresa V. (2012) torna-se bastante evidente «a noção de projeto, algo contínuo, estendido no tempo, composto por múltiplas etapas» (Inês A., 2010), o que nos remete para a forte estruturação característica de unidades *formalista-cognitivas*, já mencionada. Estas etapas são descritas ao pormenor por ambas as alunas, desde a observação do objeto (natural, industrial ou uma obra de arte) até à realização do trabalho final.

Não me recordo ao certo de quanto tempo dispúnhamos para realizar cada um destes exercícios, mas andou à volta de 1 ou 2 semanas para cada um deles. No final, tivemos aproximadamente mais 4 semanas para realizarmos uma tela (80 x 120 cm), com liberdade total, mas aceitando influências que poderiam estar em nós, o que era natural, após o estudo intenso daquela obra e/ou estilo.

No fundo, partiu-se da restrição máxima (de materiais, técnicas e estratégias de análise), focada num referente, para uma progressiva libertação deste, até nos encontrarmos novamente a sós connosco próprios, em frente da tela.

Julgo que a escala também estava estudada ao detalhe: o A3 para os exercícios, que é uma dimensão aceitável (ainda que, na altura, parecesse enorme, sobretudo para fazer pontilhismo!) até uma área de trabalho grande, para a expressão individual. (...)

Compreendemos que aqueles exercícios mais “aborrecidos”, cheios de regras pré-determinadas, serviram para nos envolvermos com o tema ou referente (conforme se preferir designar), e ao mesmo tempo levarmos algo connosco, que nos ajudasse a arrancar na tela em branco, onde a expressão era totalmente livre.

Reúno observação e representação pois julgo que são ações que se complementam, pois, a representação pressupõe observação atenta do objeto. Esta fase era composta por momentos distintos: um primeiro desenho mais simples e cingindo-se ao contorno a lápis de grafite; um segundo desenho, monocromático onde se pretendia uma representação das variações lumínicas, sendo representadas as várias sombras do objeto, incluindo a sombra projetada sobre a superfície onde este estava pousado; no terceiro desenho procurava utilizando a cor, através de vários materiais à escolha, representar as tonalidades cromáticas do objeto, tendo para tal escolhido os lápis de cor e pastel seco para a luz. (...) A terceira fase corresponde a uma recriação formal do objeto tendo em conta os parâmetros definidos pela professora: simplificação (síntese da forma), acentuação (exagero de um ou vários aspetos formais), deformação (transformação da forma) e nivelamento (simplificação da forma). Não me recordo se esses parâmetros teriam de corresponder necessariamente a desenhos distintos ou não, mas pelo trabalho que fiz julgo ter procurado corresponder a esses parâmetros num só um desenho. (Teresa V., 2012)

Se nalgumas das unidades descritas pelos alunos de DAP I (Flávia C., 2010; Mário L., 2010), estes exercícios culminavam num final que representava a síntese alcançada após um longo processo de simplificação, noutras unidades (Catarina S., 2012; Sónia T., 2012; Teresa V., 2012), exercícios da mesma natureza concorriam para a realização de um trabalho final mais livre.

Para Inês L. (2010), ainda que «o culminar do trabalho na execução de uma tela, de expressão livre, [evoque] naturalmente a expressão emocional», «tendo em conta o valor do conjunto e de todo o trabalho anterior, de perceção visual através da execução de várias tarefas, [a unidade] nunca poderia ser totalmente emotiva e de libertação, conforme proposto pela corrente expressiva-psicanalítica». Efetivamente, essa liberdade de expressão visual final só era consentida após o estudo dos elementos estruturais dos objetos, através da «combinação de vários métodos» que visavam a sua compreensão formal e se «complementavam, de modo muito equilibrado», que por sua vez também assentava no domínio da técnica: «Encontramos uma componente *mimético-comportamental*, pois existem diversas regras técnicas que devem ser seguidas à risca, em exercícios assentes na cópia do referente.»

No entanto, essas técnicas sensibilizam para o potencial de diversos modos de expressão (pontilhismo, valor cromático e monocromático, colagem, etc.), abrindo pistas de como essas expressividades trabalham para a perceção cognitiva do referente. Nem a cópia procura ser exata, nem a expressão é totalmente livre e determinada pelo aluno. Os exercícios procuram comunicar/dizer sobre o modelo a que reportam. O professor medeia e ajuda na compreensão do problema. Esta aprendizagem aproxima-se da corrente *formalista-cognitiva*, que me parece ser a corrente de educação artística mais evidente no global.

Esta combinação lembra a proposta triangular feita por Ana Mae Barbosa: contextualização do referente (proveniente do património português); leitura da obra de arte (análise formalista) e criação (a produção artística da tela final). (Inês L., 2010)

A atividade desenvolvida no secundário parece estar incluída no paradigma educacional *formalista-cognitivo*. Apesar de no início ter considerado a corrente *mimética-behaviorista* pela atividade estar muito ligada a um referente já existente a verdade é que o objetivo do trabalho não era copiar o quadro de um artista, mas a construção de uma nova composição ao estilo de um artista, o que permite várias respostas possíveis (enquanto que no paradigma *mimético* só existe uma resposta). O que o paradigma *formalista-cognitivo* procura é o desenvolvimento da linguagem formal da arte, que é específica e tem um valor próprio, para que esta seja entendida pelos alunos. (...) [O trabalho assenta na] observação e capacidade de representação da realidade num primeiro momento, construção de uma composição num segundo, estudos de cor e finalmente o produto final através da técnica de pintura a acrílico. É estabelecido um processo e explorados vários conceitos da linguagem visual. (Catarina S., 2012)



O projeto que Cristiana E. escolheu relatar foi desenvolvido em Oficina de Artes, no 12º ano, na Escola Secundária Artística Soares dos Reis, no Porto, no final dos anos 90 do século XX, mais precisamente no ano letivo 1998-1999. Cristiana E. recorda (2012) que a professora que orientou este trabalho, acompanhou a sua turma ao longo de todo o curso, simultaneamente nas disciplinas de Desenho e Oficina de Artes e reconhece hoje ser uma felizardada por ter vivido essa experiência, marcada por «projetos fundamentados e bem esquematizados», regra geral com a duração de um período letivo. Sobre o processo de trabalho transversal a todos esses projetos, Cristiana E. relata (2012): «Iniciavam-se sempre com uma explanação teórica dos conteúdos a trabalhar seguida de um guião de trabalho que nos acompanhava ao longo de todo o período.» Em particular sobre esta unidade, que incidia sobre os conteúdos de movimento e ritmo, a aluna lembra:

A professora fez primeiro uma explanação teórica dos conteúdos, expondo vários exemplos da sua utilização em obras de arte diversas. Forneceu-nos também um texto onde os conceitos, movimento e ritmo, eram apresentados como os atores principais do projeto. O texto foi lido e debatido em aula. Lembro-me também de a professora ter entregado um enunciado que funcionava como guião de trabalho, apoiando-nos no percurso do projeto, situando-nos no que já tínhamos feito e no que nos faltava fazer.



Fig. 255 Imagem parcial do texto apresentado e divulgado pela professora de Cristiana E. aquando da primeira aula da unidade relatada, 1998-1999. Fonte: Cristiana E., 2012.

Embora não tenha conseguido encontrar o enunciado relativo a este projeto, possivelmente devido ao muito uso que lhe deu, Cristiana E. partilhou (2012) o texto inicial apresentado e divulgado pela professora na primeira aula do 2.º período e exemplos de outros enunciados, nomeadamente os dos exercícios anterior e seguinte que, de acordo

com a aluna, seguiam «a mesma linha metodológica e o mesmo rigor que eram hábito na professora».

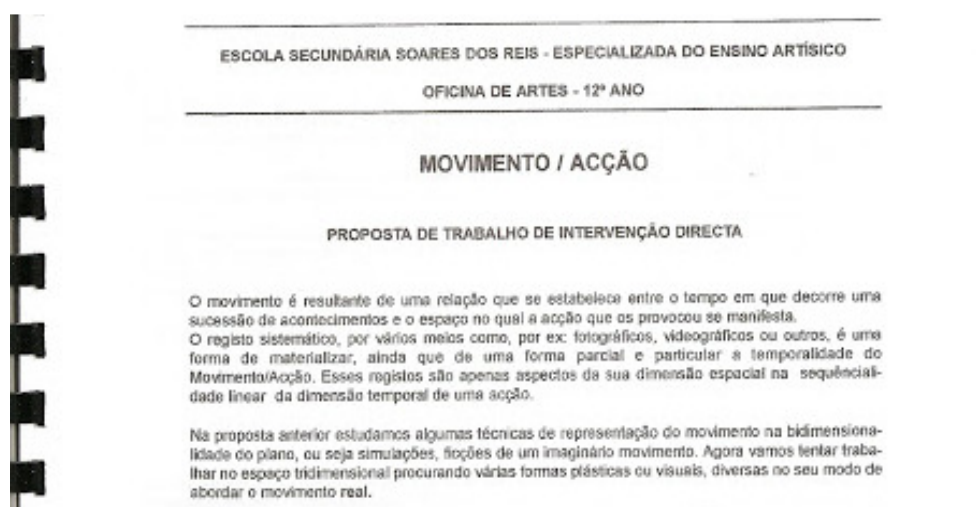


Fig. 256 Enunciado do último projeto realizado por Cristiana E. em Oficina de Artes, no 12.º ano, na Escola Secundária Soares dos Reis, no Porto, no ano letivo 1998-1999.

Com base na sua própria memória e na memória descritiva do projeto, que ainda hoje preserva, Cristiana E. recorda que, após escolher o objeto a ser analisado e trabalhado (uma mola de roupa), explorou o movimento e o ritmo segundo uma sequência de exercícios previamente definida pela professora.

O objeto escolhido por mim foi uma mola de roupa de plástico. Em todos os meus trabalhos tentei evidenciar a sua função, as cores coloridas e a sua forma quando na captação do seu movimento. Antes de começar a trabalhar tirei fotografias a estendais, a molas, a cestos de molas que me auxiliaram na execução dos meus trabalhos.

No âmbito deste projeto, os alunos deveriam explorar o movimento, em diferentes composições: 1) A sequência de posições de um corpo que se desloca no espaço com modificação progressiva; 2) A sequência simples que se repete indicando progressão dinâmica; 3) A fusão parcial de atitudes dinâmicas; 4) A sobreposição de atitudes dinâmicas; 5) A interação de uma ordem; 6) A sequência escalonada de formas pela graduação de tamanho; 7) A sequência de colocações orientadas progressivamente de maneiras diferentes; e 8) A velocidade de registo.

O ritmo foi igualmente explorado, em várias composições plásticas, com formato A2, de acordo com quatro parâmetros: 1) A repetição simples; 2) A repetição alternada; 3) A ordenação dos espaços; e 4) A ordenação dos elementos da linguagem plástica.



Figs. 257 a 261 Imagens de algumas composições elaboradas por Cristiana E., Oficina de Artes, Escola Artística Soares dos Reis, 1998-1999. Fonte: Cristiana E., 2012b.

Na 1ª composição, desloquei progressivamente no espaço a minha mola como se ela estivesse mergulhando para dentro de um cesto de molas. Ficou uma composição muito engraçada.

Na 2ª composição, tomando como ponto de partida uma fotografia aonde surgia um estendal com roupa, repeti de uma forma simples a mola como se tivesse pendurado a roupa sempre na mesma posição.

Na 3ª composição criei uma série de situações aonde eu apareço (em fotografia) exercendo vários movimentos associados sempre a uma estrutura circular estampada com molas que pela fusão das mesmas sugiro o movimento de rotação da estrutura. Surge um trabalho alegre e movimentado.

A sobreposição das atitudes dinâmicas, 4ª composição, foi conseguida a partir da aglomeração de molas de diferentes tamanhos colocadas sobre o papel. Gostei muito da composição que resultou. É talvez a composição que mais gosto.

Para conseguir a alteração da ordem, 5ª composição, dividi a folha em quadrados iguais nos quais surgiam as molas diagonalmente. Para alterar a ordem, esporadicamente os quadrados eram substituídos por círculos aonde a mola esta representada horizontalmente.

A 6ª composição corresponde a graduação de tamanho da mola de forma sugerir aproximação ou afastamento da mesma.

Na composição sobre a sequência de colocações, 7ª composição, aproveitei uma fotografia aonde as molas surgiam sobrepostas. Nesta procurei uma sequência de colocações orientadas progressivamente de maneiras diferentes as quais trabalhei de maneira a destaca-las das restantes molas.

Na última composição do movimento contrastei a velocidade de registo com a representação geométrica da mesma. Depois de estudarmos o movimento, e utilizando a mesma forma, organizámos ritmicamente composições no plano, recorrendo a técnicas diversas: repetição simples, repetição alternada, ordenação dos espaços e ordenação dos elementos da linguagem plástica. (Cristiana E., 2012)

### 6.1.2. *Projetos com história*

Nos relatos que em seguida iremos abordar, os alunos recorrem a um movimento artístico (Helena R., 2011; Jorge L., 2010) ou de uma obra em particular (Carla D., 2011; Inês L., 2010), para desenvolverem trabalhos que revelam uma compreensão e apreensão estética dos valores associados àqueles movimentos, artistas e/ou obras.

O trabalho relatado por Jorge L. (2010), desenvolvido em Oficina de Artes, no 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária Gabriel Pereira (Évora), no ano letivo 1992-1993, já mencionado no capítulo X por se enquadrar simultaneamente numa orientação de carácter *mimético*, é efetivamente o menos *formalista* dos 14, sendo apenas de referir a abordagem inicial realizada pelo professor.

À semelhança dos trabalhos relatados por Inês L. (2010), Carla D. (2011), Cláudia N. (2011) e Helena R. (2011), o professor de Jorge L. recorreu inicialmente a alguns exemplos da história da arte ocidental, nomeadamente a imagens de pinturas impressionistas. Ao apresentar uma série de *slides* destas pinturas, que tinham como género a paisagem e resultavam do processo de pintura «no local», este professor pretendia «motivar os alunos» a pintar ao ar livre a sua cidade, Évora, à maneira daqueles pintores. Segundo Jorge L. (2010), a apresentação de «exemplos da história da arte», neste caso, funcionou apenas como uma estratégia motivacional.

Ainda que este projeto tenha partido de uma aproximação ao Impressionismo, quer pela visualização de diapositivos em sala de aula, quer pela pesquisa realizada posteriormente pelos alunos na biblioteca da escola, o que corresponde a uma abordagem característica da corrente *formalista-cognitiva*, consideramos que a compreensão deste movimento artístico resultou superficial, limitando-se a uma dimensão técnica, que não foi complementada por uma dimensão contextual das obras de arte.

A pintura era construída sobre um esboço rápido a grafite e trabalhada segundo técnicas impressionistas, utilizando a tinta de forma matérica, aproveitando a pincelada e efetuando misturas cromáticas diretas na tela. Cada pintura era realizada numa sessão ou duas no local e terminada em estúdio. (...) As questões técnicas e de procedimentos eram levantadas por nós, consoante a necessidade que sentíamos, e respondidas pelo professor. (...) Produzi algumas tintas segundo as indicações do professor. (...) Era valorizada a qualidade técnica e expressiva na utilização dos materiais e meios empregues, o volume de trabalho, a criatividade e a expressão individual. (Jorge L., 2010)

Também Inês L. (2010:29), aluna de DAP I no mesmo ano que Jorge L., descreve a escolha de uma obra entre «uma série de imagens de quadros de pintores», neste caso

portugueses, que se situavam «desde o modernismo à atualidade», como ponto de partida para a realização de um projeto em Oficina de Artes, no 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, na Escola Secundária Rainha D. Leonor (Lisboa), no ano letivo 1994-1995. «A professora levou para a aula um *dossier* A4, tipo arquivo, a “abarrotar” de micas. (...) Cada aluno escolhia uma e apenas uma imagem, sobre a qual iria trabalhar durante o terceiro período (eu escolhi um quadro de Júlio Pomar).»

Se Jorge L. (2010) nos descreve o paralelismo entre o seu processo de trabalho e o dos pintores impressionistas, nos quais se baseou, assim como o apoio do professor ao nível sobretudo da técnica, o que aproxima o projeto relatado de um paradigma *mimético* da educação artística, Inês L. descreve-nos um projeto bastante estruturado, no qual os alunos, ao longo de «uma série de exercícios» previamente programados pela professora, exploraram a obra eleita segundo diferentes técnicas, acompanhando a história da pintura ocidental desde o *pontilhismo*, impulsionado pelos franceses Georges Seurat (1859-1891) e Paul Signac (1863-1935), no final do século XIX; até ao *dripping*, profusamente aplicado na *action painting* do expressionista abstrato norte-americano Jackson Pollock (1912-1956), em meados do século XX; passando pela técnica da colagem, introduzida na pintura pelos cubistas Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963), no início do século XX. Para Inês L. foi a análise exaustiva da obra selecionada, tão amplamente trabalhada, que proporcionou aos alunos uma compreensão profunda da mesma e, por fim, a sua apropriação, de modo construtivo no último momento, aquele em que lhes era permitida total liberdade.

Entre os trabalhos que associam uma orientação *formalista-cognitiva* a uma intencionalidade *pragmático-construtivista* encontram-se os relatados por Carla D. (2011) e Helena R. (2011), respetivamente uma intervenção modernista no espaço arquitetónico da escola e um desfile futurista a ser apresentado à comunidade escolar, desenvolvidos ambos em Oficina de Artes no 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes, no Seixal, o primeiro na Escola Secundária José Afonso, no ano letivo 1994-1995, e o segundo na Escola Secundária do Fogueteiro, no ano letivo 1991-1992.

O projeto relatado por Carla D. (2011), intitulado *Juan Miró visita a escola*, tinha como objetivo a reabilitação do espaço escolar e foi desenvolvido por grupos de três alunos, no seu caso com duas colegas, entre janeiro e maio de 1995. Assente numa metodologia projetual, mas envolvendo conteúdos formalistas, este trabalho baseava-se na obra de arte à escolha dos alunos, sendo a escola povoada por uma série de



intervenções que evocavam não só a obra de Joan Miró, mas também de outros artistas modernos, como podemos observar nas figuras abaixo (Figs. 262 e 265).



Figs. 262 a 265 Registos fotográficos do projeto *Joan Miró visita a escola*, realizado por Carla D. no ensino secundário. Maqueta e intervenção no espaço escolar deste e de outros projetos, desenvolvidos por outros grupos de alunos da mesma turma, na Escola Secundária José Afonso, Seixal, em 1995. Fonte: Carla D., 2011.

Para Carla D. (2011), este trabalho, não só foi relevante para si enquanto aluna, «na medida em que [lhe] permitiu analisar a obra de um artista, conhecer um pouco mais sobre a sua biografia e corrente artística», mas constitui ainda hoje uma referência para si enquanto professora:

Atualmente, faço uso desta ideia nas minhas unidades didáticas: tento sempre partir de uma obra ou de um artista para a execução de trabalhos práticos porque penso que deste modo estou a contribuir, pouco que seja, para a educação artística dos meus alunos.

O projeto relatado por Helena R. (2011b), realizado alguns anos antes, mais precisamente no ano letivo 1991-1992, na Escola Secundária do Fogueteiro, no Seixal, ainda que não envolvesse a escolha de um artista, mas sim de um movimento artístico, no caso do seu grupo: o Surrealismo, apresenta algumas semelhanças com o projeto descrito

por Carla D. (2011b). Ambos recorrem à História da Arte, partem de um problema que é trabalhado em grupo, com a ajuda das professoras, que assumem «o papel de [mediadoras] entre [os alunos] e a linguagem visual a desenvolver» (Helena R., 2011b); e têm como objetivo final uma intervenção na comunidade escolar que, no relato anterior, consistiu numa intervenção física no espaço e, neste relato, trata-se de um desfile de moda concebido pelos alunos e participado por toda a escola.



Figs. 266 a 268 Imagens de estudos gráficos e registos escritos do trabalho sobre o Futurismo, realizado por Helena R. no ensino secundário, 1991-1992. Fonte: Helena R., 2011b.

Este era um projeto de moda feito a pares, onde tínhamos que desenvolver um conceito baseado numa corrente artística à nossa escolha, utilizando materiais reciclados na sua confeção. Na elaboração do projeto, cada membro do grupo apresentava um conjunto de propostas que eram reunidas num *dossier* e donde finalmente se seleccionava uma de cada conjunto para ser confeccionado.

A professora ia acompanhando o processo, discutindo as nossas ideias e sugerindo alternativas ao que íamos apresentando, desde o início até à apresentação final das peças num desfile. (...)

Este trabalho teve como estilo orientador o Futurismo, como movimento artístico e como significado da palavra, o Futuro. Os modelos elaborados inspiraram-se numa linha futurista e recortavam-se em formas geométricas de forma a exprimir, através do vestuário, a necessidade de diferenciação, através da extravagância, de irreverência como reação de recusa à tendência para a uniformização do vestuário que a sociedade atual propicia. (Helena R., 2011)

## 6.2. Relatos enquanto alunos do ensino superior

São poucos (10 em 69) os relatos de trabalhos realizados no ensino superior identificados pelos alunos como *formalista-cognitivos*. Apesar dos cursos artísticos, quer nas universidades, quer nas escolas superiores, integrarem unidades curriculares diversificadas, nos domínios teórico, prático e teórico-prático, e algumas delas implicarem um entendimento das artes visuais enquanto campo do conhecimento transdisciplinar, construído a partir da relação entre saberes de diferentes esferas; a verdade é que muitos trabalhos realizados neste nível de ensino não denotam sequer uma intencionalidade *formalista-cognitiva*. Quando muito exigem, de modo implícito, a aquisição prévia de uma linguagem visual dessa natureza como requisito para a elaboração dos trabalhos, mas raramente os estruturam no sentido de conduzir os alunos a aprendizagens *formalistas*.

Os relatos que constituem exceção neste universo focam trabalhos desenvolvidos em áreas curriculares introduzidas recentemente na história do ensino superior artístico em Portugal, como *Comunicação Visual* (Inês L., 2010; Teresa V., 2012), *Multimédia* (Vasco P., 2010; Sandra H., 2013) e *Artes Plásticas* (Catarina S., 2012; Elias N., 2013; Joana S., 2013), ainda que em todos eles sobressaiam características igualmente *expressiva-psicanalíticas* e/ou *social-construtivistas*, dependendo a classificação dos trabalhos pelos alunos de *DAP I* do próprio sentido que cada um lhes atribuiu e do desenvolvimento daí consequente.

Para além destes relatos, são ainda de mencionar os realizados por José J. (2010) e David C. (2013), ambos centrados em experiências de ensino-aprendizagem do Desenho, a primeira na Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha (2000-2001) e a segunda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria (1997-1998).

Ainda que a maioria dos alunos não tenha relatado ou recordado, aquando da partilha com os colegas, experiências de natureza *formalista-cognitiva*, no âmbito do ensino superior artístico do Desenho, destacam-se dois relatos: o de David C. (2013), sobre um

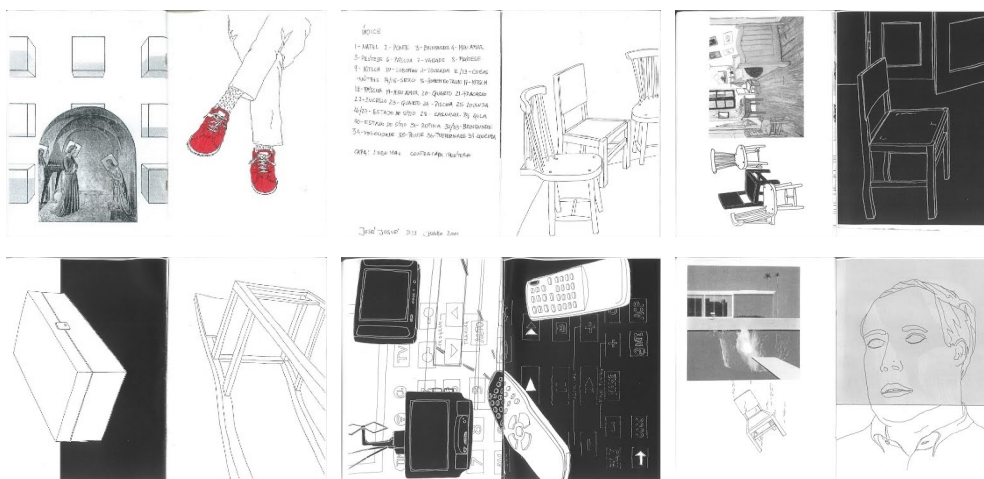


trabalho desenvolvido em Desenho II, no 2.º semestre do 1.º ano do curso de Professores do Ensino Básico variante Educação Visual e Tecnológica, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 1997-1998; e o de José J. (2010), sobre um exercício de Desenho III, do 3º ano do curso de Artes Plásticas, na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, no ano letivo 2000-2001.

Escolhi este trabalho, não só pelo “objeto” em si, mas porque foi das disciplinas em que foi exigido mais método, se produziu mais e se obrigou os alunos a pensar no desenho de uma forma mais gráfica, mais ilustrativa. Percebi que esta área do desenho também pode ser bastante criativa. Deu-me ritmo de trabalho, já que trabalhava todas as semanas para a disciplina, obrigando-me a investigar, a experimentar, a mostrar. (...) Sei que senti ter dado, nesse ano letivo, um “salto” grande, não só quantitativo, mas principalmente qualitativo, no pensamento e na prática do desenho. (José J., 2010)

O docente sugeriu, no início da unidade, que os alunos fossem efetuando recolha de imagens variadas, sendo que nesta altura não se utilizava *internet* e as mesmas eram feitas de recortes de revistas ou fotocópias de livros. Desta coleção de imagens, os alunos realizaram diversas composições A3.

Também David C. (2013), aponta a forte estruturação e a dimensão investigativa do processo de trabalho em Desenho como características formalistas, destacando a crítica fundamentada do professor aquando da avaliação: «As composições foram espalhadas pelo chão para análise, (...) tendo o professor apontado o que poderia ser melhorado e quais as possíveis mensagens implícitas, justificando sempre o porquê das suas críticas.»



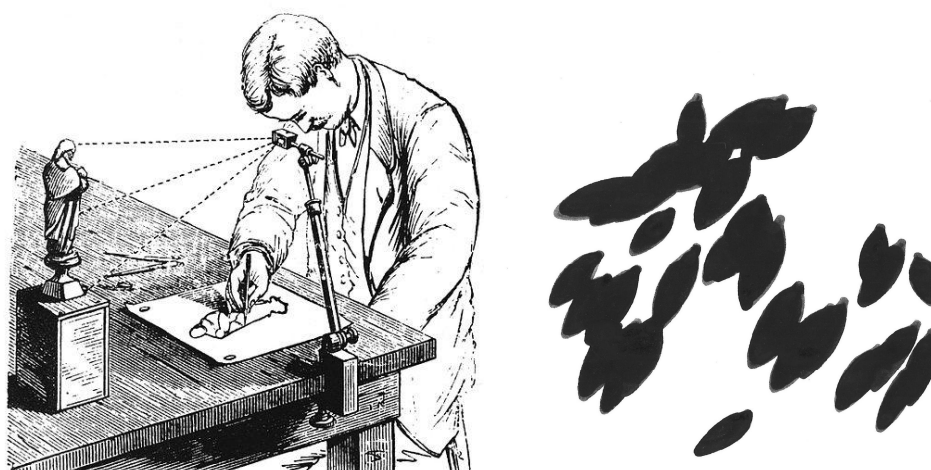
Figs. 269 a 274 Imagens de desenhos realizados em Desenho III por José J., 2000-2001, reunidos num pequeno folheto, elaborado pelo aluno no final do ano letivo. Fonte: José J., 2010c.

No âmbito do Desenho, mas no contexto das Belas-Artes, o trabalho de Margarida B. (2013), realizado em Desenho V, no 5º ano da Licenciatura em Artes Plásticas –

Pintura, também é identificado pela aluna como *formalista-cognitivo*. Para a aluna, «a realização deste projeto foi mais um caso de aplicação de competências adquiridas do que de aquisição de novas competências», o que se compreende tratando-se de um trabalho desenvolvido no mais avançado nível de ensino do Desenho. Uma diferença em relação a trabalhos realizados em níveis anteriores foi a exigência da realização de «um trabalho teórico de 20 páginas», que deveria acompanhar o «projeto de investigação prática» proposto e desenvolvido por cada aluno.

De acordo com Margarida B. (2013), «a origem deste projeto remonta a 2003», quando frequentava o 3.º ano e tomou conhecimento do livro *Secret knowledge* (Hockney, D., 2001) através de um colega que o trouxe para a aula de Pintura. Foi influenciada por esse livro que a aluna «quis experimentar uma abordagem mais científica do desenho» no projeto de Desenho V.

O meu projeto consistiu numa série de desenhos de flores de agapanto realizados com auxílio de um aparelho chamado câmara clara ou câmara lúcida. A câmara lúcida funciona segundo o princípio da dupla reflexão ou reflexão total, o que permite traçar os contornos do modelo sem necessidade de desviar os olhos do desenho. Inventada por William Hyde Wollaston e por ele patenteada em 1806, foi a última máquina de desenhar pré-fotográfica a ser inventada. Todas as máquinas de desenhar inventadas a partir do Renascimento e as máquinas fotográficas que se lhes seguiram são aplicações práticas da teoria da pirâmide visual de Alberti. Por conseguinte, a câmara lúcida foi o último aparelho pré-fotográfico de humanismo. O meu projeto combinou o princípio da pirâmide visual de Alberti com o desenho à vista, dois interesses meus.



Figs. 275 e 276 Camera lucida, ilustração consultada/retirada, in <http://commons.wikimedia.org>, por Margarida B., maio de 2013, e trabalho realizado em Desenho V, no 5.º ano de Artes Plásticas – Pintura, pela mesma aluna, 2005-2006. Fonte: Margarida B., 2013.

Margarida B. (2013) situou a prática pedagógica do professor de Desenho V na corrente *formalista-cognitiva* da educação artística, pois considera que este professor, que «recomendava a cada aluno frequentemente livros, exposições, *sites* ou filmes relacionados com a sua investigação», encaminhou os alunos «dando a ver mais do que ensinando a fazer». O modo como Margarida B. descreve a sala de aula também é revelador do entendimento da arte enquanto conhecimento inerente à prática pedagógica do professor:

Na sala de aula havia um painel onde o professor afixava divulgação de exposições, a par da divulgação específica da disciplina de Desenho, e onde os alunos podiam também afixar informações que achassem que eram úteis aos colegas. Penso também que esse professor, para além de ter um conhecimento artístico e científico dos conteúdos da disciplina de Desenho, tem igualmente um conhecimento didático dos conteúdos da mesma.

Por fim, Margarida B. (2013) sintetiza assim o projeto de Desenho V, para o qual foram requeridas «estruturas cognitivas» específicas das artes visuais previamente adquiridas pelos alunos:

Em Desenho V os alunos propuseram-se desenvolver projetos individuais de investigação no domínio do Desenho cujos resultados tiveram de valer como arte. Para tal os alunos tiveram de recorrer às estruturas cognitivas do conhecimento artístico adquiridas ao longo do seu percurso académico, em que se incluem os conceitos, princípios, critérios e vocabulário que compõem a linguagem da arte (Efland, 1995). A aquisição destas estruturas cognitivas não só capacitam os alunos para poderem manipular os elementos formais da arte e assim criarem arte como também os capacitam para compreender, interpretar e criticar a arte dos outros (Efland, 1995).

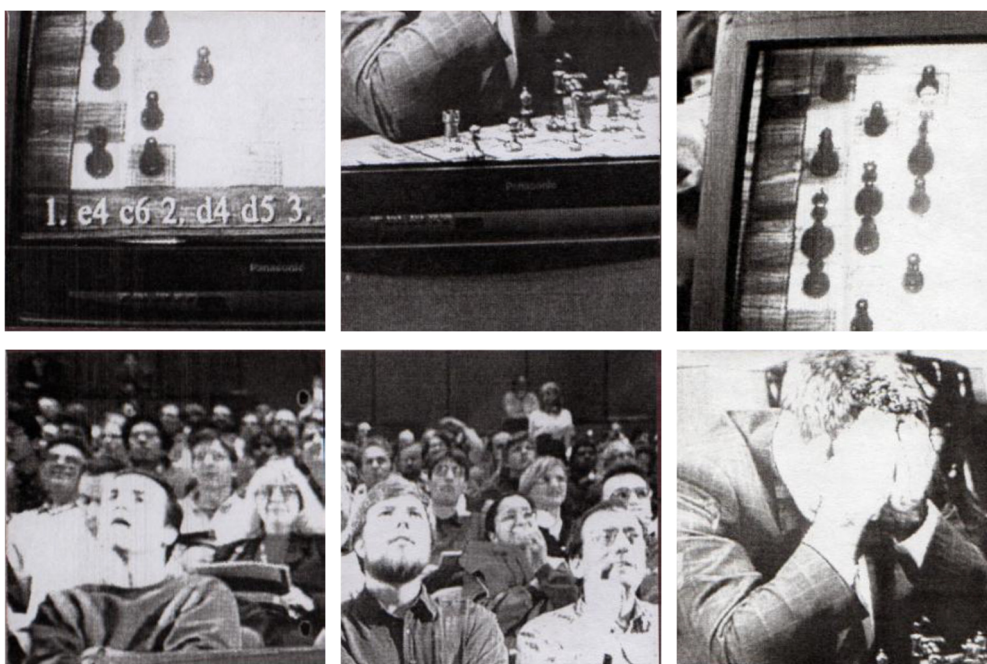
#### *6.2.1. Narrativas visuais a partir de uma imagem*

Inês L. e Teresa V., colegas em *Comunicação Visual* no 1º ano das suas licenciaturas (em Artes Plásticas – Pintura e Artes Plásticas – Escultura, respetivamente), na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, no ano letivo 1997-1998, escolheram ambas relatar exercícios desenvolvidos nessa unidade curricular.

A primeira, aluna de DAP I no 2.º semestre de 2009-2010, recorda bem o exercício relatado, através do qual adquiriu uma série de «competências básicas», no âmbito da perceção, da linguagem e da cultura visual, que considera essenciais na «formação base de um artista plástico». De acordo com Inês L. (2010), este exercício, bastante

estruturado, como podemos observar na descrição abaixo, fez todo o sentido no contexto do percurso académico que escolheu para si.

Tendo como base de trabalho uma fotografia escolhida pelo aluno, a proposta consistia em desmontar essa imagem em quadrados de 6 cm por 6 cm e construir uma narrativa. Os materiais foram portanto apenas as fotocópias da imagem inicial, cola e um material de suporte (cartolina, cartão, papel *Canson*, entre outros), à escolha do aluno. Partindo destas premissas, desenvolveram-se dois enunciados diferentes, mas com restrições da mesma natureza: Construção da narrativa com 10 quadrados, sem possibilidade de utilizar fotocópias ampliadas ou reduzidas; Construção da narrativa com 6 quadrados, com possibilidade de utilizar fotocópias ampliadas e reduzidas.



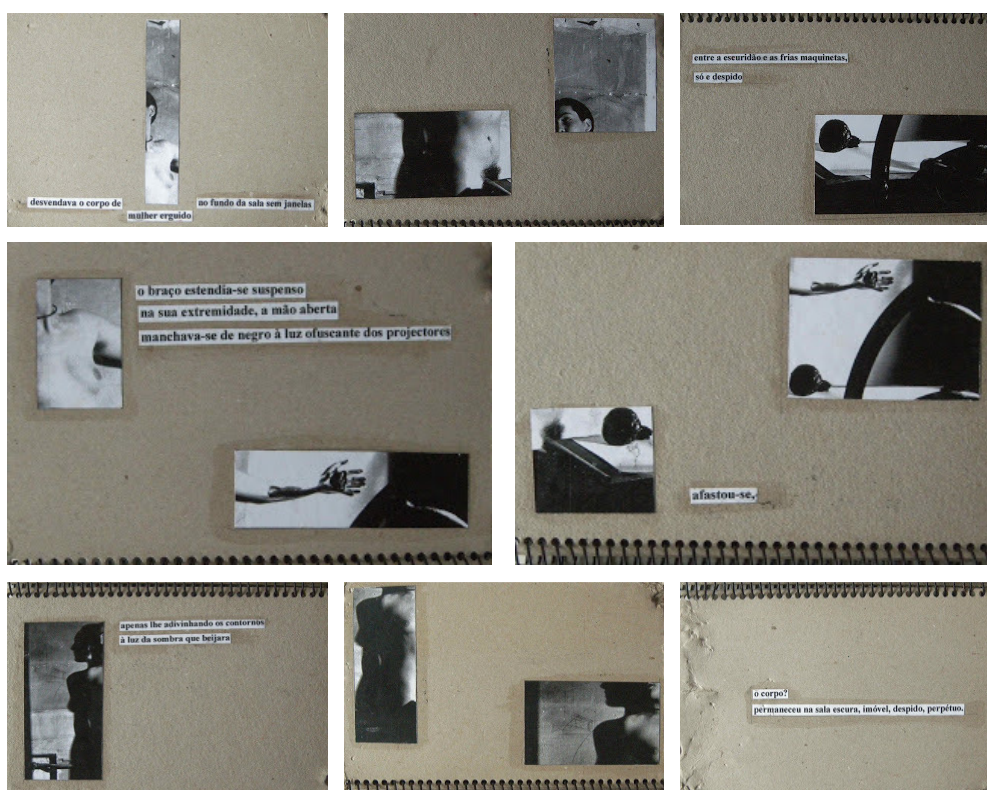
Figs. 277 a 282 Imagens utilizadas no trabalho realizado em Comunicação Visual, no 1.º ano de Artes Plásticas – Pintura, por Inês L., 1997-1998. Fonte: Inês L., 2010c.

A partir da descrição de Teresa V. (2012c) dos vários exercícios que foram desenvolvidos em Comunicação Visual naquele ano, concluímos que o trabalho relatado por Inês L. (2010), transcrito e ilustrado na página anterior, correspondia ao segundo de uma série de três. De acordo com a aluna, «no primeiro era solicitado apenas que se isolasse um pormenor da imagem, no segundo vários pormenores, pedindo-se depois que esses pormenores fossem alinhados segundo uma sequência». Embora todos os exercícios abordassem «o processo de fragmentação da imagem, transformando-a em várias», estes evoluíam de forma progressiva, constituindo o terceiro «um trabalho mais elaborado, no qual os alunos teriam de produzir fotografias e construir uma narrativa gráfica recorrendo



também a texto», o culminar de todo o processo. Foi precisamente este terceiro exercício, que agradou muito a Teresa V. por contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades em áreas que já então lhe interessavam particularmente: «a fotografia e a narrativa gráfica», que a aluna decidiu relatar (2012):

Cada aluno tinha de escolher uma fotografia que achasse interessante e, isolando pormenores dessa imagem e integrando palavras, conceber uma pequena narrativa. (...) Para este exercício escolhi uma fotografia de Man Ray pertencente à serie *Erotique Voilée* (1933) onde surge retratada Méret Oppenheim, artista associada ao grupo dos surrealistas e modelo de Man Ray em muitos dos seus trabalhos fotográficos. Era uma altura de mudanças, separações, transformações e descobertas e o erotismo começava a ganhar espaço em vários aspetos da minha vida, aliado a personalidades artísticas que iam compondo o meu universo de referências artísticas e intelectuais, personalidades relacionadas com o grupo dos surrealistas e dadaístas: Giorgio de Chirico, René Magritte, Marx Ernest, Hannah Höch, Claude Cahun, Raoul Hausmann, John Heartfield, Kurt Schwitters, etc. Descobria escritores como Henry Miller e Anais Nin, pensadores como George Bataille ou Lou Andreas-Salomé.



Figs. 283 a 290 Fotografias da narrativa gráfica realizada para Comunicação Visual, no 1.º ano de Artes Plásticas – Escultura, por Teresa V., 1997-1998. Fonte: Teresa V., 2012c.

Tanto Inês L. (2010), como Teresa V. (2012), reconhecem que trabalhos assentes na «construção de narrativas a partir de uma imagem» são «muito úteis» (Inês L., 2010) para familiarizar os alunos com a linguagem da fotografia, do cinema e do vídeo. Inês L.

exemplifica que, no exercício relatado, o *zoom in* e o *close up* foram associados a uma aproximação ao detalhe, do mesmo modo que o *zoom out* foi associado «ao abarcar o panorama global, à vista geral». No que concerne às aprendizagens mais evidentes, adquiridas através de exercícios deste género, Inês L. aponta o desenvolvimento das capacidades de síntese e simplificação, assim como de enquadramento de uma imagem. Ambas as alunas, para além de mencionarem «noções de seleção, enquadramento e composição» (Teresa V., 2012), destacam ainda a compreensão da «canalização que o autor pode fazer das interpretações por parte do leitor» (Inês L., 2010).

Neste contexto, Inês L. refere (2010) a compreensão da potencialidade da manipulação das imagens em evocar «situações mais subliminares, como o fator surpresa/suspense/tensão» e Teresa V. conclui (2012) que nestes trabalhos se procura «aliar os aspetos formais aos conteúdos e significados possíveis da imagem».

A definição de Teresa V. (2012) dos objetivos e competências desenvolvidas através dos exercícios realizados em *Comunicação Visual* sintetiza bem ambos os relatos: «Pretendeu-se desenvolver, de forma gradual, a sensibilidade dos alunos em relação às potencialidades comunicativas e narrativas das imagens, promovendo-se o desenvolvimento nos alunos da capacidade de comunicarem visualmente.»

Este exercício manifesta, de modo óbvio, os objetivos da aprendizagem Formalista-Cognitiva.

É evidente que a imagem tomada como referente é considerada por si só e de modo objetivo: não é preciso saber as intenções do artista/fotógrafo nem do contexto histórico, cultural ou social.

Os objetivos a alcançar prendem-se diretamente com a perceção e comunicação visual (que de resto dá o nome à disciplina em que o trabalho foi realizado): o aluno deve construir uma narrativa, segundo regras estritas sobre a manipulação que deve fazer do referente (nº de quadrados, medida dos quadrados, etc.). Isto significa também que o aluno tem de comunicar (uma história/narrativa) a partir de um objeto que também comunica, e sem utilizar qualquer tipo de discurso linguístico. (Inês L., 2010)

O presente exercício enquadra-se num entendimento da educação artística e da própria arte, e áreas relacionadas com a comunicação visual (por exemplo o design gráfico e a ilustração) que parte assumidamente da relação entre os aspetos formais, presentes na noção de composição e enquadramento, e aspetos relacionados com os significados, quer ao nível da interpretação quer ao nível da produção de sentidos, presentes de forma mais óbvia na relação que se procura entre texto e imagem e na sequência narrativa. É uma abordagem que procura integrar aspetos formais e cognitivos, pragmáticos e funcionais, de expressão e comunicação individual. Neste sentido julgo que o exercício enquadra-se no modelo reformista que María Acaso (Acaso, 2009) enuncia como sendo um modelo que propõe a reforma do ensino

artístico partindo dos modelos anteriormente estabelecidos, são eles, segundo a definição de Efland (Efland, 1995, pp. 25-40), os modelos mimético-behaviorista, expressivo-psicanalítico, social-reconstrutora e formalista-cognitivo. O modelo reformista insere-se numa abordagem "pós-modernista" da educação artística que defende que o único modelo válido é aquele que integre vários modelos e abordagens não privilegiando um único modelo como válido. A própria organização curricular da disciplina de Comunicação Visual vai de encontro a uma abordagem múltipla englobando aulas de carácter prático, nas quais foi proposto o exercício em análise, e aulas teóricas que abordavam vários aspetos da arte moderna e contemporânea, históricos, sociais e estéticos. (Teresa V., 2012)

A definição de Teresa V. (2012) dos objetivos e competências desenvolvidas através dos exercícios realizados em *Comunicação Visual* sintetiza bem ambos os relatos: «Pretendeu-se desenvolver, de forma gradual, a sensibilidade dos alunos em relação às potencialidades comunicativas e narrativas das imagens, promovendo-se o desenvolvimento nos alunos da capacidade de comunicarem visualmente.»



Fig. 291 Apresentação do trabalho enquanto aluno do ensino superior, realizado em Audiovisuais, por Vasco P., 1999-2000. Fonte: Vasco P., 2010c.

O exercício apresentado por Vasco P. (2010), desenvolvido numa outra disciplina, Audiovisuais, na mesma faculdade, em 1999-2000, ou seja dois anos mais tarde, «consistia na realização de um *storyboard* composto por planos que teriam que pertencer

todos a uma imagem principal». Embora esta imagem fosse produzida pelo próprio aluno e não selecionada a partir do seu universo visual, como sucedeu nos relatos anteriores (Inês L., 2010 e Teresa V., 2012), o projeto relatado por Vasco P. (2010) acabou por abordar os mesmos conteúdos, através de um processo de trabalho bastante similar. De acordo com o aluno (Vasco P., 2010), este projeto contribuiu para edificar «estruturas narrativas cinematográficas», que lhe permitiram desenvolver a «capacidade de descrever uma história com imagens».

A construção de tais estruturas teve início com algumas «aulas teóricas sobre produção, realização, planos, guião e *storyboard*». Vasco P. destaca «a forma explícita» como o projeto foi apresentado pelo professor e também o facto de este ter mostrado, desde logo, aos alunos, «propostas de resolução».

Para além disso, o professor «paralelamente à introdução do exercício, acrescentou teoria e desenvolveu a interdisciplinaridade com a pintura e a fotografia». Ao exigir que todas as imagens, pertencessem a uma original, correspondendo a planos mais ou menos aproximados da mesma, este exercício «obrigava os alunos a desenvolver a capacidade de criar [situações] narrativas de uma forma limitada, explorando ao máximo o uso de diferentes planos.» A solução encontrada por Vasco P. para este trabalho foi «ilustrar uma imagem já com o conhecimento prévio dos planos que iria necessitar para o *storyboard*». Para tal, recorreu previamente à «experimentação exaustiva de possíveis soluções».

### 6.2.2. *Projetos a partir de um filme*

A proposta partiu do visionamento do filme *As asas do desejo*, de Wim Wenders, de 1987. Pedia-se para criar um projeto a partir do seu visionamento e dos vários elementos que o constituem. (Catarina S., 2012)

O trabalho consistia em pensar e realizar um projeto artístico pessoal (o qual desenvolveríamos ao longo do semestre), tendo como ponto de partida o filme *As asas do desejo*, de Wim Wenders. (Elias N., 2013b)

Catarina S. (2012), Elias N. (2013) e Joana S. (2013), a primeira licenciada em Escultura e os segundos licenciados em Pintura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, escolheram relatar o mesmo exercício, realizado em *Artes Plásticas*, no 2.º semestre do 1.º ano.

Ainda que nem todos tenham desenvolvido esta unidade no mesmo ano letivo (Catarina S. e Joana S. frequentaram *Artes Plásticas* em 2007-2008 e Elias N. no ano



seguinte), o processo de trabalho que relatam apresenta uma estrutura idêntica. De acordo com Elias N. (2010), este exercício subdividia-se em três partes: uma primeira, constituída pela visualização do filme e «dedicada à investigação sobre a temática», uma segunda, que implicava «a criação de um banco de imagens e a apresentação das propostas» e uma última que consistia na «concretização de um objeto artístico a apresentar aos professores no final do semestre».

A abertura deste exercício levou a que as propostas de cada um, após a visualização do filme, assentassem nas suas experiências pessoais, como podemos observar nos relatos de Catarina S. (2012) e Elias N. (2013).

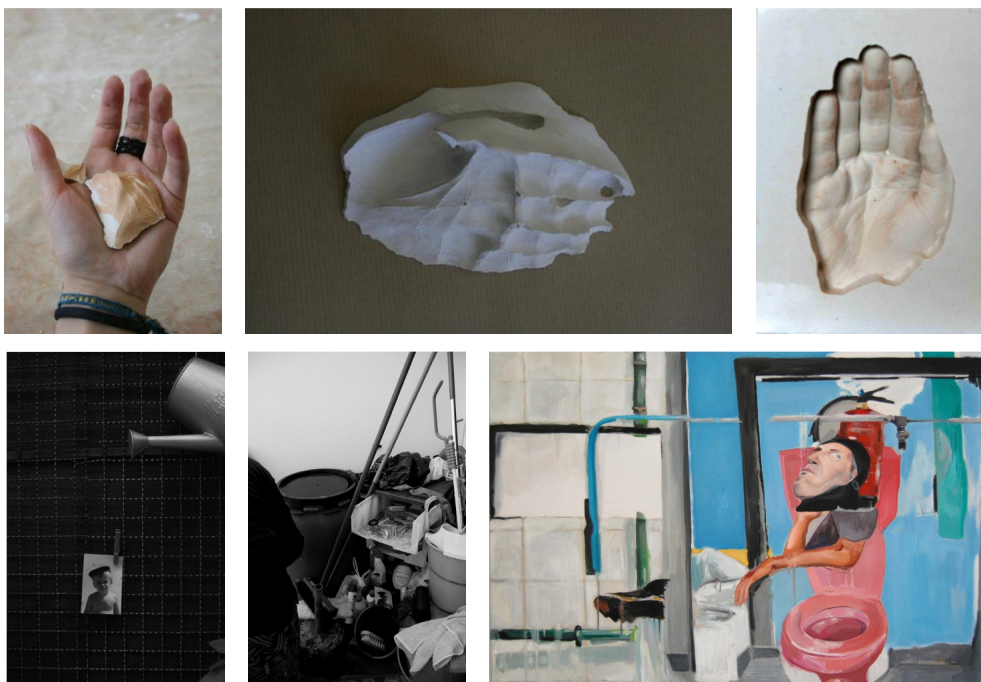
No meu caso, escolhi desenvolver o conceito de contato, muito presente no filme, já que este aborda o desejo de um anjo, que quer fazer parte do mundo palpável. Esta escolha também surgiu porque o gesto mais comum do filme, pousar a mão no ombro das pessoas, como a orientar, me fez lembrar um exercício de dança que fiz enquanto tinha aulas de danças de salão: no tango argentino é preciso uma sensibilidade e confiança muito alta com o parceiro e para desenvolver isso fechávamos os olhos e deixávamos o nosso parceiro guiar-nos usando apenas a mão ao de leve nas costas.

Assim, fiz um levantamento de todos os momentos do filme onde existia o contato e comecei a explorar o conceito através das impressões que as mãos deixam em vários objetos do dia-a-dia. Comecei por sujar a minha mão com tinta preta e a fotografar as impressões que deixava em objetos como a caneta, o interruptor, uma maçã, entre outros. Posteriormente vim a focar-me na marca deixada pelo objeto na mão. (Catarina S., 2012)

Cheguei à conclusão que o motivo pelo qual escolhera aquele momento do filme tinha a ver com aquilo que sentia na altura. A mudança para Lisboa afigurou-se complicada: a faculdade, a cidade, as relações interpessoais, a confusão... Sentia-me algo disperso, com uma vida completamente diferente. Esta compreensão fizera-me recorrer à família, à infância, a Castro Marim... (Elias N., 2013)

O modo como Joana S. (2013) descreve o processo de aprendizagem em que assentava esta unidade remete-nos igualmente para uma perspetiva personalista da educação, que podemos facilmente associar a práticas pedagógicas *expressionistas*.

O exercício proposto pelos professores promove a perspetiva individual de um tema através de subtemas/conceitos escolhidos e desenvolvidos por cada aluno. E foi neste sentido que o projeto foi orientado pelos professores, para desenvolver as capacidades individuais de cada aluno, indo ao encontro dos seus objetivos e relação com o mundo e com a arte. (Joana S., 2013)



Figs. 292 a 297 Trabalhos realizados em Artes Plásticas, respetivamente por Catarina S., em 2008, e por Elias N., em 2009. Fontes: Catarina S., 2012 e Elias N., 2013.

No entanto, a visualização do filme, primeiro momento desta unidade, constituía o ponto de partida de uma investigação mais profunda, que ultrapassava a mera descrição das sensações suscitadas, implicando o levantamento de questões e a procura de referências que, embora dependessem da escolha e subjetividade de cada um, contribuíam para sustentar concetualmente os diferentes projetos. É de salientar que, embora fosse proporcionada alguma liberdade aos alunos, conforme descreve Elias N. (2013), era espetável o domínio de um conhecimento artístico especializado, insistindo na «importância da criação de bancos de imagens e a formalização de propostas requeria a articulação de referências provenientes de campos disciplinares diversos, o que a aproxima este exercício de uma abordagem compreensiva da educação artística.

Admito que foi-me algo difícil formalizar as propostas, pois o meu conhecimento sobre a arte era muito limitado e na altura não tinha muita experiência. No entanto, os professores ajudavam bastante a refletir sobre aquilo que eu queria, o que me fez envolver bastante no trabalho e compensar algumas dessas lacunas. Os professores sugeriram metodologias de trabalho e faziam referência à importância da criação de bancos de imagens, de forma a criarmos conjuntos por associações.

Assim, ainda que os três alunos (Catarina S., 2012; Elias N., 2013; Joana S., 2013) reconheçam uma orientação de pendor *expressionista*, que se evidenciava sobretudo em dois aspetos apontados por Elias N. (2013): «O acompanhamento foi feito individualmente, atendendo às especificidades de cada aluno, na procura duma verdadeira

originalidade, que se expressaria mais tarde na obra criada. Os professores não interferiram abruptamente nos trabalhos, salvaguardando o potencial que cada aluno poderia atingir.»; a verdade é que todos eles identificam este exercício como predominantemente *formalista-cognitivo*.

Para Elias N. (2013), o que determina a maior aproximação deste exercício à corrente *formalista-cognitiva* é a definição de um ponto de partida comum, entendido «como algo que seria pertinente a todos, sem ter em conta as especificidades de cada aluno»; a forte componente investigativa do projeto, a «postura mediadora» dos professores e a conceção de arte, enquanto conhecimento específico, que lhe subjaz.

A partir do filme cada aluno seguiria o seu caminho. No entanto, as noções de investigação, *dossier*, banco de imagens, eram algo que todos deveriam adquirir, para, a partir daí, construir um objeto artístico. Os professores, ao longo do processo, mantiveram uma postura mediadora, orientando as aprendizagens e a construção dos trabalhos, fazendo um esforço para que estes fossem ao encontro da arte, da sua linguagem e dos seus valores. A atividade valeu por si mesma, pela aprendizagem e pelo conhecimento que adquirimos ao longo do semestre.

Para Joana S. (2013), o entendimento da arte enquanto «conhecimento específico» e da sua aprendizagem enquanto construção cognitiva era veiculado sobretudo através da ação pedagógica de um dos professores, que valorizava a «dimensão concetual dos trabalhos» e colaborava na sua construção, através da promoção do conhecimento artístico essencial à compreensão e prática da arte.

Segundo Efland, neste modelo a estrutura cognitiva do conhecimento artístico verifica-se nos conceitos, no vocabulário e nos elementos formais das obras de arte que torna possível a sua fruição, a sua perceção, a sua interpretação e julgamento. Este professor promovia um conhecimento específico para a realização de uma obra de arte, afastando-se da conceção de arte enquanto fruto da imaginação.

Catarina S. (2012), à semelhança de Elias N. (2013) evidencia a componente investigativa deste exercício, que obrigava a um trabalho exaustivo de análise, recolha, formulação e seleção de «hipóteses/respostas possíveis». Para a aluna, este projeto exigiu um «pensamento disciplinado e questionador», não se limitando ao «sentido puramente experimental e intuitivo» próprio da corrente *expressiva-psicanalítica*. Ao analisar o seu relato escolar e identificar a unidade desenvolvida em Artes Plásticas com o paradigma formalista que estudou em DAP I, Catarina S. (2012) destaca a relação de coerência entre «conteúdo estético e apresentação formal» nela exigida. Para além da «dimensão concetual» apontada por Joana S. (2013), a aluna (2012) menciona a dimensão formal do

objeto artístico, discutida com os professores ao longo do processo de trabalho, enfatizando o domínio da linguagem visual imprescindível à criação artística.

É apresentado um filme e a partir daí lança-se o desafio de descobrir como fazer algo artístico a partir dele, ou seja, criar várias hipóteses/respostas possíveis. O trabalho não tem o sentido puramente experimental e intuitivo que a corrente *expressiva-psicanalista* defende. Existe uma preocupação com a linguagem da arte e se a proposta apresentada é a mais correta, se se deve seguir por outro caminho, como torná-la plasticamente mais interessante, desenvolver o seu conteúdo estético e apresentação formal. São vários os momentos em que elementos como a forma, a luz, a cor, as texturas, as dimensões, as proporções, entre outros, se tornam cruciais, sendo necessário um conhecimento dos mesmos, ou seja, da linguagem visual da arte. Experimentar e criar inconscientemente sem um pensamento disciplinado e questionador não seria suficiente para atingir o objetivo do trabalho que no fim pretende que se construa um percurso e projeto experimental, mas consciente, coerente, pensado, explorado, testado, justificado e com um resultado esteticamente interessante, o que só se consegue através do conhecimento da linguagem visual da arte.

Catarina S. (2012) relaciona o entendimento do processo de criação artística enquanto algo «consciente, coerente, pensado, explorado, testado, justificado e com um resultado esteticamente interessante» inerente a este trabalho com o modo de avaliação contínua do mesmo, através da apresentação de um portefólio que deveria conter «o desenvolvimento de todo o projeto desde o início». A aluna refere ainda a clareza dos objetivos, a estruturação lógica, o entendimento das fases deste projeto, a mediação ativa e a exigência dos professores como fatores determinantes para o desenvolvimento de «uma independência artística que não tinha até então», concluindo que a partir deste projeto começou a «a pensar as peças de uma forma mais madura e cuidada».

### 6.3. Relatos enquanto professores do ensino básico

Se os relatos de experiências escolares enquanto alunos, de um modo geral, representam de modo insuficiente a realidade do 3.º ciclo do ensino básico das artes visuais no nosso país, os relatos enquanto professores, no que concerne à operacionalização do paradigma *formalista-cognitivo*, ilustram-na bem neste ciclo, sendo variado o leque de unidades didáticas desta natureza apresentadas.

No 7.º ano do ensino básico, destacamos três projetos no âmbito da *Educação Visual*. Rute L. (2010) e Sofia F. (2010), professoras em colégios privados igualmente pertencentes ao distrito de Lisboa, a primeira no *Colégio José Álvaro Vidal*, em Alverca

do Ribatejo, concelho de Vila Franca de Xira, e a segunda no *Colégio da Bafureira*, na Parede, concelho de Cascais, escolhem ambas relatar unidades que envolvem a aprendizagem isolada de conteúdos *formalistas* específicos, respetivamente o plano e a cor, nos anos letivos 2009-2010 e 2007-2008. José J. (2010) descreve um projeto implementado na *Escola Básica 2+3 José Cardoso Pires*, concelho da Amadora, distrito de Lisboa, que se distingue dos primeiros por associar conteúdos oriundos do conhecimento da perceção e da comunicação visual com uma abordagem introdutória à história da arte, no âmbito do da paisagem, respetivamente.

Embora a ausência de registos visuais nos tenha levado a excluir a sua apresentação detalhada no contexto desta tese, não podemos deixar de mencionar a unidade didática relatada por Helena R. (2011), implementada também no 7º ano de *Educação Visual*, na Escola Básica 2+3 dos Pombais, concelho de Odivelas.

Tanto o projeto de José J. (2010), como o projeto de Helena R. (2011) constituem exemplos de abordagens *formalistas* bastante consistentes, a primeira no género da paisagem e a segunda no género do retrato.

A unidade didática descrita por Rita F. (2010), centrada igualmente na exploração do retrato, mas implementada no 8º ano do ensino básico, em *Educação Visual*, na *Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pinhal Novo*, concelho de Setúbal, no ano letivo 2009-2010, embora parta de uma abordagem histórica do retrato e seja identificada pela aluna como *formalista-cognitiva*, distingue-se da relatada por Helena R. (2011) ao nível do processo de ensino-aprendizagem, essencialmente *mimético*, motivo pelo qual a mencionámos no capítulo sobre estas práticas e a citamos apenas na introdução deste.

O projeto relatado por Sílvia M. (2010), igualmente desenvolvido com alunos do 8.º ano do ensino básico em *Expressão Artística*, uma unidade curricular oferta de escola, no ano letivo 2009-2010, na *Escola Secundária 2+3 D. Filipa de Lencastre*, em Lisboa, constitui um exemplo paradigmático desta natureza. À semelhança dos trabalhos descritos por José J. (2010) e Helena R. (2011), este projeto articula conhecimentos de diferentes áreas concorrentes para a compreensão das artes visuais. Integrado numa iniciativa mais ampla: o concurso *Olhar Helena e Arpad*, lançado pela APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), este projeto privilegia igualmente uma abordagem *construtivista* ao eleger a escola como objeto de estudo e dinamizar o pensamento e o debate em torno deste tema.

Dentro de uma dinâmica semelhante, mas implementado de modo mais intuitivo, é ainda de mencionar o projeto impulsionado por Nuno F. aquando a leção de

*Educação Visual*, ao 8º ano, na *Escola Básica 2+3 de Leça do Balio*, no concelho de Matosinhos, distrito do Porto, dois anos antes. Recém-licenciado em Artes Plásticas pela Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha, Nuno F. procurou, através deste projeto, familiarizar os seus alunos com a arte contemporânea e, mais especificamente, com a instalação.

No contexto do ensino *formalista-cognitivo* da *Educação Visual* no 9.º ano é de salientar a unidade didática implementada por Margarida B., no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, sobre o apagamento na arte contemporânea e sua aplicação no cinema de animação, que teve lugar na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos D. Filipa de Lencastre, em Lisboa, no ano letivo 2012-2013.

No âmbito do ensino privado, no mesmo ano de escolaridade e na mesma disciplina, é também de referir o projeto desenvolvido por Tiago R. dois anos antes, na Academia de Música de Santa Cecília, em Lisboa. Neste projeto, estruturado de modo consistente, ainda que o professor recorra inicialmente ao desenho à vista, enquanto processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a aproximação ao Surrealismo.

Por último, resta mencionar os relatos de Luís F. (2012) e Nuno F. (2013) no âmbito da aprendizagem do módulo-padrão, respetivamente: em *Educação Visual e Tecnológica*, nos 5.º e 6.º anos do ensino básico, no *Colégio dos Plátanos*, em Lisboa, no ano letivo 2011-2012; e em *Educação Visual*, no 7.º ano, na *Escola Básica 2+3 de Leça do Balio*, em Matosinhos, no Porto, em 2007-2008. Embora o conteúdo módulo-padrão seja tendencialmente de natureza *mimético-comportamental* e *formalista-cognitiva*, ambos os alunos-professores relatam unidades de trabalho nas quais sobressaiu igualmente uma abordagem *construtivista* no que respeita às dinâmicas de aprendizagem, pelo que serão apresentados com maior detalhe no capítulo seguinte.

### *6.3.1. Unidades focadas em conteúdos formalistas*

O trabalho relatado por Rute L. (2010), executado em *Educação Visual*, com turmas do 7º ano, no *Colégio José Álvaro Vidal*, em Alverca do Ribatejo, concelho de Vila Franca de Xira, no ano letivo 2009-2010, constitui «o último de uma sequência de três exercícios», centrados em conteúdos eminentemente *formalistas*: «o primeiro sobre o ponto, o segundo sobre a linha e o terceiro sobre o plano, como elementos de expressão plástica». No entanto, este terceiro trabalho, por sua vez subdividido em três fases, apresenta características bastante *miméticas*, pelo menos ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, como podemos observar na citação da página seguinte.

Na primeira fase, os alunos agrupavam-se em pares e cada elemento do par, à vez, servia de modelo ao outro. Cada aluno dispunha de 30 minutos para fazer o desenho numa folha de papel cavalinho A3, com grafite, sendo que o trabalho consistia em desenhar a sombra do colega, ou seja, a sua silhueta de corpo inteiro, mas preenchida a negro. A primeira fase durou, assim, 60 minutos. (...) Na segunda fase, os alunos abandonavam os seus pares e passavam a trabalhar individualmente no desenho que efetuaram. O trabalho incluiu a passagem do desenho efetuado na folha A3 para uma cartolina preta recorrendo ao decalque com papel vegetal. Posteriormente, os alunos recortavam a sombra já decalcada e colavam numa folha de cartolina A3 amarela, para que o contraste sombra/fundo fosse intenso. (Rute L., 2010d)

Ainda assim citamo-lo por nele se evidenciarem alguns aspetos que associamos a uma abordagem *formalista-cognitiva*. Entre estes aspetos, destacamos o facto de, no início do mesmo, ter sido realizada «uma exposição teórica sobre a mancha como elemento plástico, recorrendo à projeção de exemplos e à discussão e análise em turma sobre os mesmos» (Rute L., 2010d), tal como sucedeu certamente no início de cada um dos primeiros trabalhos, sobre o ponto e a linha.

É a partir dos conteúdos apresentados durante as exposições teóricas iniciais que se desenvolvem de seguida os exercícios. Assim, embora Rute L. (2010d) afirme que, após o trabalho ser explicado «de forma objetiva», relativamente a materiais e metas, na primeira fase, houve «bastante margem para os alunos aplicarem a sua criatividade no desenho que efetuavam dos colegas do grupo»; a verdade é que os contornos realizados pelos alunos são bastante idênticos, revelando a aplicação da simplificação da forma, por nivelamento ou acentuação, um conteúdo certamente apresentado na exposição inicial: «podia ser um desenho mimético ou caricaturado», sendo que «através da mancha, [os alunos] tinham fazer entender os pormenores definidores do contorno do corpo e elementos do rosto». Para além disso, ainda que numa fase intermédia, «o desenho da sombra [pudesse] ser enquadrado e colocado na folha amarela numa posição ao gosto dos alunos», na terceira e última fase os alunos deveriam criar «uma composição final equilibrada», aplicando os seus conhecimentos sobre linha e plano, que haviam sido previamente adquiridos na exposição inicial.

Os alunos, recorrendo a três canetas pretas com espessuras diferentes, completavam a imagem que tinham criado com elementos de linha, variando as posições e espessuras e criando diferentes linguagens com esse material, de modo a criar uma composição final equilibrada e interessante entre linha e plano (mancha).



Figs. 298 a 301 Trabalhos realizados por alunos de Rute L., 2009-2010.  
Fonte: Rute L., 2010d.

A conceção de arte, não como «representação fiel» da realidade, mas como meio para comunicar de ideias é reforçada por Rute F. (2010) quando caracteriza a sua prática enquanto professora: «Acompanhei o percurso de cada aluno individualmente valorizando a expressão dos desenhos em detrimento da representação fiel e evidenciando como os mesmos podem comunicar ideias, sem no entanto serem corretos quanto a proporções e escala, facto que lhes conferia expressividade.» Embora esta afirmação transpareça uma certa tendência *expressionista*, os resultados bastante semelhantes dos exercícios, realizados individualmente por cada aluno, denotam que a expressividade evocada por Rute L. (2010c) era certamente limitada pelos vários fatores que condicionavam o trabalho, como a utilização dos materiais predefinidos, por exemplo, a cartolina amarela e as canetas pretas, por todos os alunos; obedecendo a regras previamente estabelecidas, como as relativas ao equilíbrio de uma composição.

Sofia F., aluna de *DAP I* em 2009-2010, já com alguma didática profissional, decidiu relatar uma unidade «que costuma ser abordada todos os anos letivos, embora de formas diversas: a cor.» Apesar de ter implementado esta unidade em diferentes instituições e anos escolares, Sofia F. relata-nos uma experiência em particular, realizada com turmas do 7º ano do ensino básico, no *Colégio da Bafureira*, na Parede, concelho de Cascais, dois anos antes, mais precisamente no ano letivo 2007-2008.

No 7º ano de escolaridade, os alunos já estão bastante familiarizados com a cor e com as misturas aditivas das mesmas, pois no 2º ciclo abordaram as cores primárias e secundárias, utilizando também os guaches como forma de expressão, mas há a necessidade de falar na cor-luz, nas misturas com branco e preto, criando as gradações de cor, no conceito de cores complementares e cores frias e quentes.

Os trabalhos solicitados pela professora, após a visualização de uma apresentação em *PowerPoint*, especialmente «construída para o efeito», incluem: a pintura a guache do círculo cromático, uma composição com cores frias, uma composição com cores



quentes, a gradação de uma cor (primária ou secundária) e uma composição com cores complementares.



Figs. 302 a 313 Slides da apresentação sobre a cor visualizada pelos alunos de Sofia F., 2007-2008. Fonte: Sofia F., 2010.

A construção do círculo cromático, ainda que seja uma forma contida de expressão, parece-me ser a forma mais organizada para que os alunos possam facilmente compreender as interações entre as cores.

A experimentação através da mistura das cores com guache é fundamental para que os alunos adquiram o conceito da cor pigmento e que percecionem as tonalidades e as gradações de cada cor.

A forma como abordo esta unidade didática é muito semelhante à forma com que a mesma matéria me foi ensinada, no 7º ano de escolaridade, à exceção do visionamento do *PowerPoint*, pois na altura a professora utilizou imagens do manual e trabalhos de anos anteriores. Nos tempos que correm, é fundamental que se passe o conhecimento de uma forma que cativa os alunos, daí a escolha pela apresentação inicial em *PowerPoint*. (Sofia F., 2010)

### 6.3.2. Projetos com história

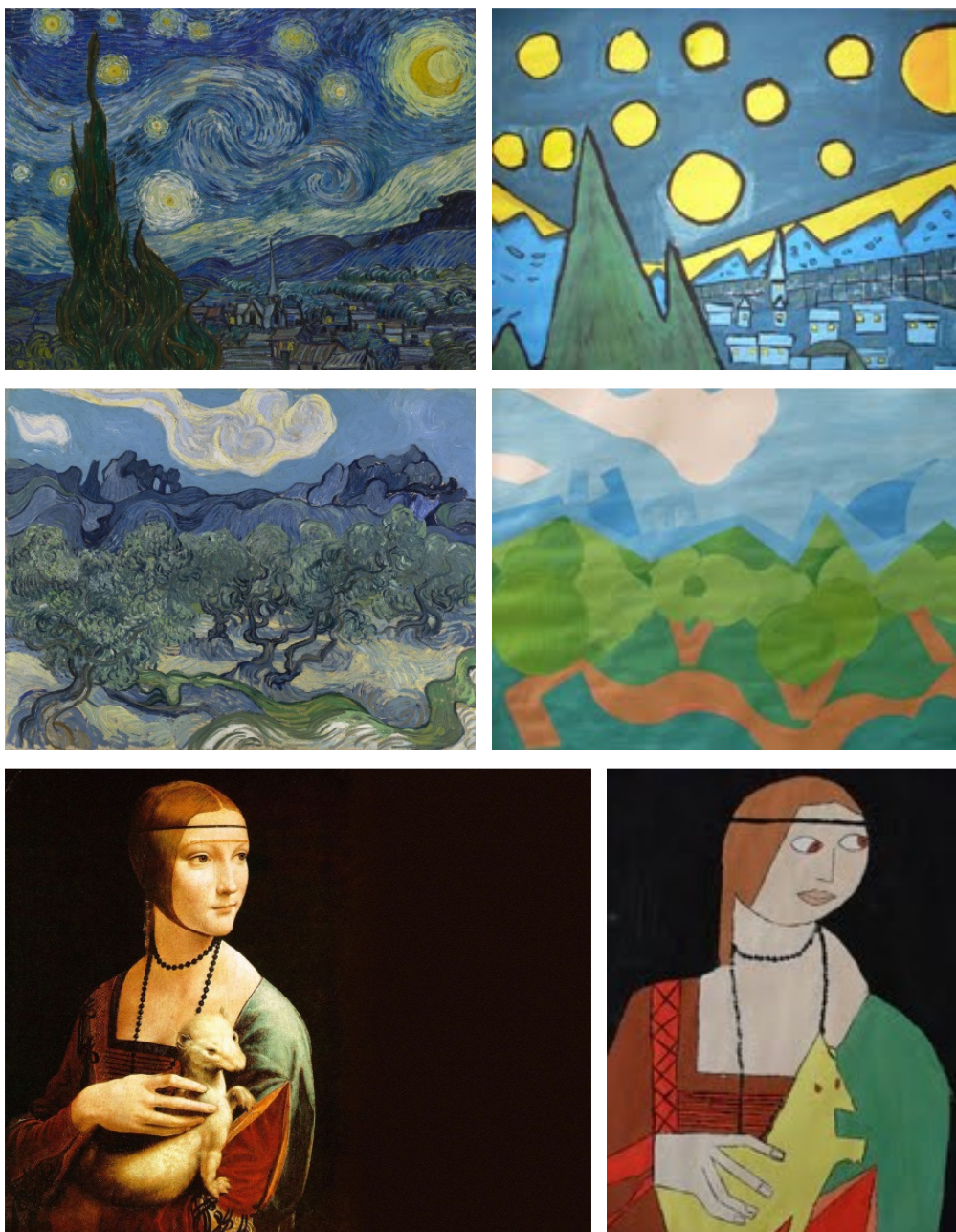
José J., aluno de *DAP I* no ano letivo 2009-2010 e já então professor há alguns anos, apresenta (2010) uma unidade didática marcadamente *formalista-cognitiva*, implementada em *Educação Visual*, no 7.º ano do ensino básico, na *Escola Básica 2+3 José Cardoso Pires*, no concelho da Amadora, distrito de Lisboa, no mesmo ano. A unidade consistia na «realização de uma pintura a guache, a partir de uma obra de arte», na qual se aplicariam os mesmos conteúdos da unidade anterior, a saber: «geometria no plano: polígonos regulares, círculo, circunferência, segmento de reta, etc.», através de «um processo mais “livre”».

Embora José J. reconheça (2010) que este trabalho partiu da vontade de questionar as concepções prévias dos alunos sobre a geometria descritiva e levá-los a ampliar o seu entendimento sobre as potencialidades da mesma: «Primeiro, queria que os alunos percebessem que a geometria descritiva não tem de ser “chata”. Podemos aplicá-la em diferentes áreas (geografia, matemática, entre outras), mas também realizar trabalhos mais expressivos a partir do desenho geométrico.»; este pode ter sido o primeiro, mas não foi certamente o único objetivo deste projeto. De acordo com o professor:

O segundo objetivo era trabalharem a guache, para adquirirem maior domínio sobre esta técnica, através da prática. No geral, os alunos gostam desta atividade prática. Deste modo, ganham um gosto pela disciplina. O terceiro objetivo era o conhecimento teórico sobre a obra de arte, a sua definição, a história, as leituras, a contemporaneidade. Por fim, o quarto objetivo era dar a teoria da cor.

Ao visar diferentes objetivos, esta unidade acaba assim por integrar conteúdos também eles distintos, porque específicos de determinadas áreas do conhecimento, mas, simultaneamente complementares no contexto da compreensão das artes visuais: «De forma sistematizada e organizada, lecionaram-se diferentes conteúdos, que obviamente estão interligados, num mesmo exercício.»

Sobre o modo como as aulas foram estruturadas, no sentido de abordar e articular os vários conteúdos, José J. esclarece (2010) que durante o início das primeiras aulas, foi realizada uma abordagem mais teórica do programa de *Educação Visual*, centrada na obra de arte e sua definição, na conceção de fichas técnicas de obras de arte e na análise «descritiva e interpretativa» de obras de arte, através da «visualização de diapositivos em *PowerPoint*». Durante esta fase de «exposição da matéria», foi ainda introduzida a teoria da cor, tanto no âmbito da perceção visual (cores quentes e frias, cores complementares e cores neutras), como no âmbito estético e simbólico.



Figs. 314 a 319 De cima para baixo e da esquerda para a direita, respetivamente: Vincent van Gogh, *A noite estrelada* e *As oliveiras*, óleos s/ tela, 1889, Coleção do MoMA, Nova Iorque. Fonte: <http://www.moma.org>; Leonardo da Vinci, *Dama com arminho*, óleo s/tela. E trabalhos realizados a partir das obras pelos alunos de José J., 2009-2010.

Uma segunda parte destas primeiras aulas consistiu na realização de «alguns exercícios sobre a matéria dada». Nesta fase foram igualmente entregues fichas de leitura, para que os alunos registassem os conteúdos lecionados e pudessem aceder a eles durante a segunda e última fase da unidade: «a reinterpretação de uma obra através de formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo, triângulo...)», na qual realizariam igualmente estudos cromáticos e finalmente uma pintura a guache.

Se, por um lado, a escolha da obra de arte a ser analisada e reinterpretada foi livre: «os alunos começaram por investigar na biblioteca e/ou em casa a imagem de uma obra de arte com a qual tivessem afinidades (gosto pelo tema, pelo autor...)»; por outro lado, a realização dos estudos compositivos e cromáticos assentou em orientações bastante objetivas por parte do professor, sendo condicionada não só pelo suporte: «papel cavalinho de formato A3», pela técnica: «pintura a guache», e pelos instrumentos de desenho rigoroso: «lápiz H, régua, esquadro, compasso»; como também pela simplificação das formas, por nivelamento ou por acentuação, e pela teoria da cor, conteúdos abordados previamente, na primeira fase do trabalho, que foram estruturantes ao longo do mesmo.


Ainda que José J. (2010), numa primeira análise, tenha considerado que a sua prática como professor se aproxima mais da corrente *expressiva-psicanalítica*, neste trabalho em particular é evidente uma orientação *formalista-cognitiva*, oposta à primeira no sentido em que os resultados não são considerados todos válidos, mas antes deve obedecer a um conhecimento teórico e prático das artes visuais, veiculado pelo professor.


José J. (2010), numa análise posterior, acaba por concluir: «nesta unidade didática, “encaixo-me” mais no paradigma do professor *formalista-cognitivo*, já que tento mediar um conhecimento». A sua intervenção, para além da introdução teórica inicial, evidenciar-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem quando, por exemplo, refere que «a realização das pinturas foi acompanhada de modo a corrigir pequenos detalhes, chamar a atenção para os cuidados a ter na aplicação da tinta sobre o papel, dar sugestões, ajudar na mistura de cores (equilibrar a dosagem)». Ao descrever as competências desenvolvidas nos alunos durante a unidade, José J. (2010) também revela uma orientação *formalista-cognitiva* ao mencionar «a prática da pintura, tendo em conta a teoria da cor, o conhecimento de artistas e obras ao longo da história da arte» e ainda, dentro de uma abordagem mais nos âmbitos da Estética e da Crítica da Arte, o começo da edificação das conceções dos alunos em torno do que é uma obra de arte.

Ao debruçar-me sobre os diferentes estádios [tendo como referência os estádios de desenvolvimento estético de Abigail Housen, facultados pela professora nas aulas], percebo que os alunos com que desenvolvi este exercício, não se encontram num único estádio, cruzando sim, alguns deles. Por exemplo, se identifico muitos dos alunos no estádio 2 (construtivos), pois têm como referência o seu próprio conhecimento do mundo para lerem a obra de arte, também os identifico com o estádio 3 (classificadores), no que diz respeito a tentarem ligar a obra de arte a um lugar, estilo, tempo e origem, tal como os historiadores de arte. Isto porque os próprios alunos já realizaram uma pequena aprendizagem,

em que lhes foi dado a conhecer o contexto histórico e artístico das obras de arte. E assim foi-lhes despoletado um interesse em identificar o tempo, as técnicas e os meios, de modo a saberem mais sobre aqueles trabalhos artísticos. Estes alunos já sabem fazer uma análise formal, mesmo que a um nível básico. Eles identificam a linguagem formal usada: o ponto, a linha, as texturas, as cores (quentes, frias, neutras) e algumas técnicas (guache, grafite, carvão); fazem comparações entre obras e tiram conclusões, tal como é descrito na fase de transição II/III.

O projeto relatado por Sílvia M. (2010), igualmente desenvolvido com alunos do 8.º ano do ensino básico em *Expressão Artística*, uma unidade curricular oferta de escola, no ano letivo 2009-2010, na *Escola Secundária 2+3 D. Filipa de Lencastre*, em Lisboa, à semelhança dos trabalhos descritos por José J. (2010) e Helena R. (2011), articula conhecimentos de diferentes áreas concorrentes para a compreensão das artes visuais.





Figs. 320 e 321 Divulgação do concurso *Olhar Helena e Arpad*, promovido pela Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, in Revista *Noesis* n.º 79, outubro/dezembro 2009, Notícias... entre nós: 8

Integrado numa iniciativa mais ampla: o concurso *Olhar Helena e Arpad*, lançado pela APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), que visou aproximar os alunos das obras concebidas por estes artistas e, numa dimensão mais alargada, as escolas do Museu Arpad Szenes e Vieira da Silva, o que se enquadra numa perspetiva *formalista-cognitiva* da educação artística, este projeto privilegia igualmente uma abordagem *construtivista* ao eleger a escola como objeto de estudo e dinamizar o pensamento e o debate em torno deste tema (Figs. 322 a 327).





Figs. 322 a 327 Registos fotográficos de vários momentos do projeto Olhar Helena e Arpad, olhar a nossa escola, 2009-2010. Fonte: Sílvia M., 2010.

Nas imagens da página seguinte podemos observar alguns trabalhos dos alunos envolvidos no projeto, nomeadamente a interpretação de espaços da arquitetura escolar, como a biblioteca (Figs. 328 e 329), o balneário (Figs. 330 e 331) e o jardim (Fig. 332), tomando como princípios norteadores conceitos como estrutura e ritmo, inerentes às obras de arte de Maria Helena Vieira da Silva e Arpad Szenes, previamente observadas e analisadas no próprio museu.

Ao mesmo tempo que aprendiam sobre as características inerentes à obra do casal de artistas, os conteúdos relacionados com a cor e os seus contrastes, que fazem parte do 3.º ciclo do ensino básico e foram abordados nas unidades previamente descritas, foram igualmente trabalhados pelos alunos.



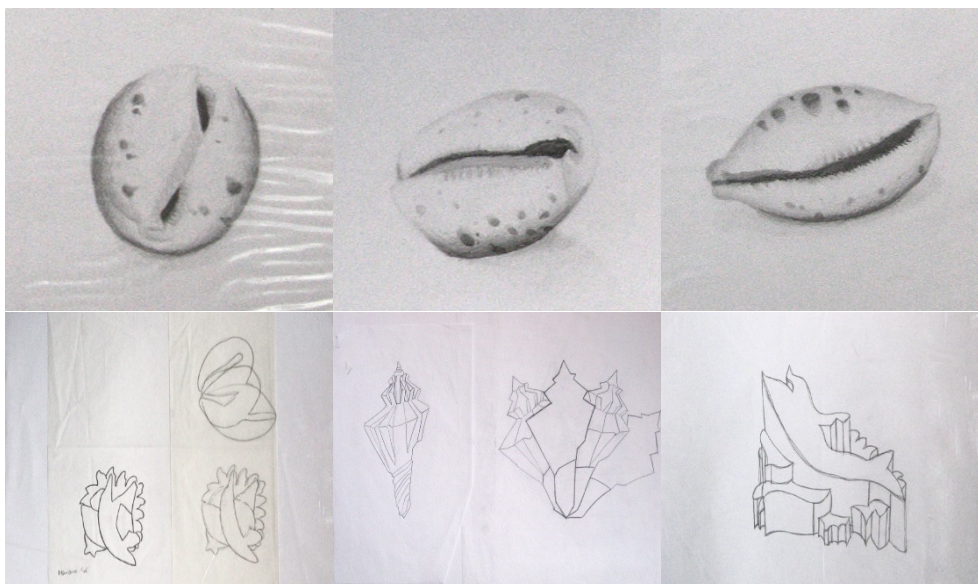
Figs. 328 a 332 Alguns trabalhos realizados pelos alunos no âmbito do projeto *Olhar Helena e Arpad*, olhar a nossa escola. Fonte: Sílvia M., 2010.

## 6.4. Relatos enquanto professores do ensino secundário

### 6.4.1. Simplificação de um objeto

O exercício descrito por Jorge L. (2010) em Desenho A, no 11º ano, no Colégio da Lapa, no ano letivo 2009-2010, incidiu sobre o conteúdo: «Procedimentos / Sintaxe e Transformação» do programa de Desenho do 10.º ano, consistindo na representação de

formas naturais, à semelhança dos exercícios de simplificação de um objeto realizados no ensino básico relatados pelos estudantes de DAP I. No entanto, se nesses exercícios a recriação do objeto consistia numa transformação bidimensional neste, «a partir de um modelo - uma forma natural - os alunos deveriam desenvolver um processo de análise e síntese da forma com vista à conceção posterior de uma peça escultórica».



Figs. 333 a 338 Trabalhos realizados pelos alunos de Jorge L., no âmbito do projeto *Procedimentos, Sintaxe e Transformação*. 2009-2010. Fonte: Jorge., L., 2010.

Para tal, numa perspetiva *mimética*, na aula de apresentação, Jorge L. mostrou exemplos de trabalhos realizados em anos anteriores que considerou «esclarecedores do processo e do resultado pretendido».

Ao longo do trabalho foi acompanhando de perto a realização do mesmo, esclarecendo dúvidas, orientando e dirigindo a ação dos alunos para o cumprimento dos objetivos pretendidos. Para além disso, numa abordagem *formalista*, o professor realizou «um breve enquadramento teórico dos conceitos de transformação gráfica, auxiliado pelo manual da disciplina» e mostrou igualmente «exemplos de obras artísticas, de peças de *design*, de esculturas, de projetos de arquitetura que entendeu pertinentes «no desenvolvimento dos conceitos operativos que o trabalho pretendia estimular e desenvolver». De acordo com o aluno (2010), ainda que os objetivos do trabalho se relacionassem «principalmente com a aprendizagem de processos de transformação gráfica presentes no programa da disciplina e que foram inclusive abordados em exercícios do exame nacional», este ia mais longe ao pretender «aplicar estes processos a um projeto criativo, através do qual os alunos pudessem compreender as suas



potencialidades [dos mesmos]». Nesse sentido, a unidade subdividia-se em quatro partes previamente estruturadas:

Primeiro: representação do modelo escolhido em várias perspetivas; segundo: simplificação das formas através de nivelamento e acentuação, utilizando papel vegetal; terceiro: a aplicação de processos de transformação (os alunos deveriam explorar métodos de rotação, translação, repetição, sobreposição, criando padrões e novas estruturas formais); quarto: a partir dos resultados obtidos, conceção de uma peça escultórica, realizando vários esboços ilustrativos.

#### 6.4.2. *Projetos reformistas com novas tecnologias*

Por último, apresentamos dois projetos implementados no ensino secundário, relatados respetivamente por Ana R. (2013) e Paula P. (2011), que constituem exemplos de práticas educativas reformistas (Acaso, 2009), nas quais sobressai o paradigma *formalista-cognitivo*, mas também convivem os outros, sendo que a última assume igualmente uma abordagem própria da educação pela cultura visual, algo inédito entre os relatos como professores realizados pelos nossos alunos ao longo dos quatro anos letivos em estudo (2009-2010 a 2012-2013).

O relato de Ana R. (2013) incide sobre o projeto *Fotomontagem digital* (Fig. 339 e 340), que correspondeu ao primeiro trabalho desenvolvido no âmbito do módulo de *Fotografia II*, por uma turma do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais, na Escola Secundária da Amadora, no ano letivo 2010-2011. «Este trabalho consistia na realização de duas fotomontagens digitais, de duas zonas da escola, contemplando uma situação de exterior e uma situação de interior.» (Ana R., 2013c)



Figs. 339 e 340 Trabalhos realizados por um aluno de Ana R. no âmbito do projeto *Fotomontagem digital*, 2010-2011. Fonte: Ana R., 2013c.

O projeto relatado por Paula P. (2011) foi desenvolvido no módulo de Fotografia da disciplina de Oficina Gráfica do 12.º ano do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, no ano letivo 2009-2010 e consistiu na «conceção de uma campanha publicitária para a *Compal* baseada em *remakes* de obras de arte».



Figs. 341 e 345 Trabalhos realizados pelos alunos de Paula P. no âmbito do projeto *Remake de obras de arte*, 2009-2010. Fonte: Paula P., 2010.

Embora ambos os projetos se inserissem em contextos que à partida implicavam a necessidade de aquisição de um conhecimento técnico específico e promoviam potencialmente uma aprendizagem *mimética-comportamental*, o que de facto, em parte, aconteceu, as alunas não restringiram os conteúdos e as competências desenvolvidas através destes trabalhos exclusivamente a essa dimensão.

Ainda que os cursos profissionais estejam vocacionados fortemente para formar técnicos, não consigo conceber um ensino que não contemple o processo reflexivo e o desenvolvimento criativo dos alunos e das suas capacidades. Ainda que estes devam ser hábeis em termos técnicos, a perícia técnica não deve ser o fim único deste ensino. Um ensino que contemple somente “manualidades” (Acaso, 2009) é um ensino pobre e que não prepara os jovens para o tempo e mundo complexo em que vivemos. (Ana R., 2013)

Para tal, tanto Ana R., como Paula P., recorreram a conhecimentos não apenas dos programas que iriam ser utilizados na realização respetivamente das fotomontagens e dos *remakes*, mas também da História da Arte e, no caso da última, da Cultura Visual. Para além disso, estruturaram os projetos de modo a que os alunos, antes da concretização das suas propostas, assimilassem os conteúdos, dominassem a linguagem específica e adquirissem as competências necessárias à sua produção, o que é próprio da corrente *formalista-cognitiva*.

A aprendizagem deu-se através da aquisição de conceitos, vocabulário e elementos que se encontram nas obras de arte usadas como exemplos e referências. A proposta de trabalho foi apresentada e debatida na aula, por meio de enunciado projetado no quadro e disponibilizado aos alunos através da plataforma *moodle*. Tal como é preconizado na corrente *formalista-cognitiva* (Efland, 1995), a aprendizagem não está centrada nos sujeitos individuais, mas no que é comum a todos. Eu forneci aos alunos os meios para que adquirissem as competências necessárias e os conteúdos que lhes permitiram fazer arte e relacionarem-se com outras obras de arte. Neste modelo, e como vimos no relato, o papel do docente é o de mediador (Sousa, 2007) do processo de questionamento dos próprios alunos através da descoberta e da experiência. Assim, providenciei situações que levaram os alunos a raciocinar sobre elementos que desconheciam, testando várias hipóteses, a partir dos conteúdos estudados. Por um lado, a avaliação das aprendizagens é feita em termos da verificação da aquisição dos conceitos, indo ao encontro da corrente *formalista-cognitiva*. Por outro, na avaliação deste trabalho, conforme foi referido na descrição, havia um conjunto de comportamentos e competências que se esperava que o aluno atingisse, nomeadamente ao nível da componente técnica do trabalho, e que foram determinados por mim e descritos, detalhadamente, através de um conjunto de objetivos. (Ana R., 2013)

O módulo iniciou com os conteúdos teóricos (história da fotografia, fotografia de estúdio e máquina fotográfica), reforçando a importância da imagem fotográfica como elemento e suporte visual para o desenvolvimento da linguagem visual e gráfica. Durante a apresentação do projeto foram mostrados exemplos de remakes de obras de arte, sendo alguns desses exemplos, campanhas publicitárias. (...) Do ponto de vista formalista-cognitivo podemos incorporar todo o processo criativo que foi desenvolvido através da metodologia projetual: apresentação do projeto (briefing), pesquisa e análise de exemplos, definição do conceito e plano de trabalhos, concretização (sessão fotográfica), finalização (tratamento de imagem e arte final) e apresentação do resultado final. Todo o projeto foi acompanhado pela professora que assumiu o papel de mediadora, orientando os alunos e validando as suas opções. (...)

Esta unidade didática insere-se nos paradigmas formal-cognitivo e cultura visual. A abordagem da cultura visual está patente na própria génese do projeto uma vez que é pedido aos alunos a conceção de uma campanha publicitária, que por si só é um tema que está ligado à sociedade de consumo e produção de imagens; a análise inicial de exemplos de remakes de obras de arte e debate posterior promoveu a discussão de algumas temáticas relacionadas com os diversos significados de uma imagem e a sua mensagem implícita. O próprio objetivo do projeto, criação de uma imagem atual baseada numa obra de arte, pressupõe uma análise e reinterpretação da obra original e a sua contextualização nos dias de hoje. (Paula P., 2011)

## 7. Práticas educativas pragmáticas: a reconstrução social

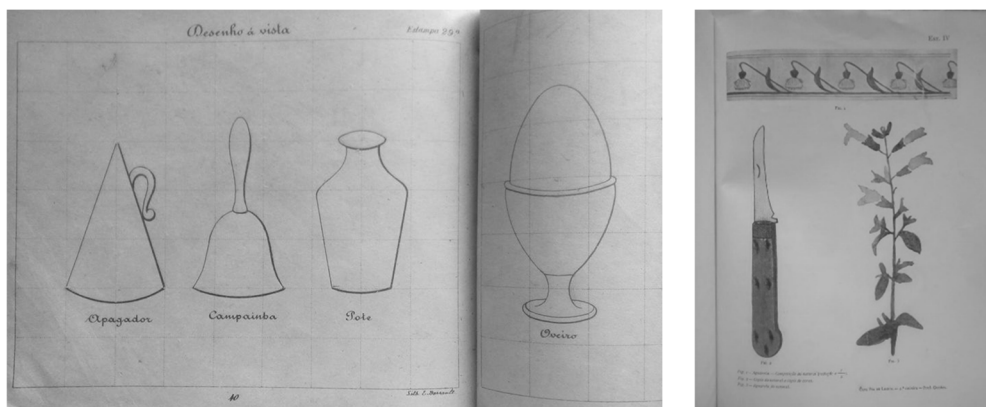
---

As práticas de educação artística *pragmáticas-reconstrutoras* (Efland, 1979, 1995), cujo prenúncio pode ser encontrado em alguns manuais de ensino primário portugueses do princípio do século XX (Figs. 346 e 347), ganharam folgo internacional entre as duas grandes guerras<sup>2</sup>, mas só nos anos 70, a partir da reforma de Veiga Simão (1973) e muito particularmente das reformas que, de modo consecutivo, foram implementadas após o 25 de abril, viriam a assumir um lugar de destaque no ensino das artes visuais no nosso país.

Durante o século XIX, a consideração das finalidades úteis e sociais do desenho está na raiz do ensino técnico, cujo desenvolvimento passaria progressivamente pela aplicação das suas diversas modalidades em situações concretas da vida e da atividade económica, por sua vez, no ensino liceal, a transferência de conhecimentos em Desenho é utilizada, sobretudo através do desenho geométrico, em exercícios de carácter abstrato e puramente formal, sob a prática da estilização. Só a partir dos anos 50 se introduz, neste sistema de ensino, a aplicabilidade dos exercícios de composição decorativa a objetos de uso corrente. Neste longo percurso, não é evidente a consciência do poder de transformação proporcionado pela educação artística. O “modelo expressivo”, defendendo uma educação estética, acredita que esta pode transformar interiormente o indivíduo, mas nunca se fala do seu contributo para a transformação social, mudança de atitude ou valores de vivência e cidadania, deixando-se estes comportamentos sob a indefinição do termo “prospetividade”. Ora, o que acontece após o 25 de abril de 1974 é justamente a necessidade e urgência em organizar uma educação para a mudança, envolvendo os cidadãos na construção duma sociedade democrática, o que os programadores da disciplina de Educação Visual pensam alcançar através de uma “educação pelo Design”. (Brito, 2014:195)

---

<sup>2</sup> «Em ritmo paralelo ou alternado com os movimentos que integraram a corrente expressiva surgiram outros movimentos na Educação Artística, alguns dos quais integraram a corrente reconstrutora. Esta corrente traduziu a crença de que a educação é uma força que pode transformar a sociedade e teve início no século XIX através das premissas das *Common Schools* [Europa e EUA]. No entanto, é no século XX, no final da década de vinte, enquadradas pela Grande Depressão, que reaparecem as preocupações com a reconstrução social, tendo sido determinante a influência da Educação Progressiva e do conceito de experiência, conforme foi definido por John Dewey. Dewey entendia como experiência o conjunto de encontros que tornam possível a reconstrução do conhecimento e, em última instância, a reconstrução da própria sociedade. Assim sendo, também a Arte era por ele considerada reconstrutora, revelando-se não apenas uma mera expressão pessoal, mas um meio de transformar a vida do indivíduo e da sociedade. Enquadrada por estas premissas a Arte era vista como uma ferramenta com a qual seria possível resolver problemas do contexto familiar, escolar ou da própria comunidade e nesse sentido o foco estava na Arte enquanto parte integrante da actividade humana e não como um fenómeno isolado.» (Silva, 2010, Capítulo 1:16-17) Para mais conhecimento, consultar anexos 1.2.6. (Silva, C., 2010, Capítulo 1:16-18) e 1.2.5. (Sousa, 2007a, Capítulo 1:22-23).



Figs. 346 e 347 Imagens das estampas 29.<sup>a</sup> e 30.<sup>a</sup>, *Compêndio de Desenho*, 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> classes, de José Vicente de Freitas, 1906, 2.<sup>a</sup> edição, e Estampa IV, in *Arte na escola: O ensino do desenho na escola primária*, de Palyart Pinto Ferreira, 1916b.

Durante os anos 80 e 90 do século XX, a metodologia de projeto, com raízes no método de Design e característica destas práticas, foi divulgada por autores como Elvira Leite, sendo disseminada não só através de livros e revistas da especialidade, mas também em encontros das associações de professores, com destaque para a Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica, liderada por Carlos Gomes, um dos autores de *Áreas visuais e tecnológicas: manual para professores do 2.º e 3.º ciclos* (Antunes da Silva, San Payo e Gomes, 1992), obra imbuída precisamente do espírito destas práticas e propulsora das mesmas, como vimos no segundo capítulo. Os alunos de *DAP I*, que frequentaram o então designado ensino primário, nos anos 80 ou princípios dos anos 90 do século XX, e prosseguiram a aprendizagem das artes visuais, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, nos anos 90 e, no ensino secundário, no final desta década ou no início do século XXI, pertencem a gerações fruto não do tradicional *Desenho*, mas da *Educação Visual*, tendo vivenciado estas práticas ao longo de todo o seu percurso escolar até à entrada no ensino superior.

No que concerne aos relatos enquanto alunos, se nos primeiros ciclos de estudo (básico e secundário), as unidades *pragmático-reconstrutoras* descritas foram desenvolvidas em disciplinas diversificadas, não se cingindo apenas a *Educação Visual* (Susana L., 1991-1992) ou a *Arte e Design* (Paula P., 1992-1993) no 3.º ciclo, mas ocorrendo sobretudo no ensino secundário (16 em 18 relatos), em *Área Escola* (Tiago R., 1996-1997), *Design Gráfico* (Manuel M., 1989-1990), *Materiais e Técnicas de Expressão Plástica* (Tiago N., 1995-1996), *Técnicas de Expressão e Práticas de Representação* (Helena R., 1991-1992), *Teoria do Design* (Sofia F., 1992-1993) e principalmente *Oficina de Artes* (Célia E., 1993-1994; Sílvia M., 1993-1994; Carla D., 1994-1995; Rita F., 1994-1995; Sónia L., 1994-1995; Ana L., 1997-1998; Vasco P., 1997-1998; Elisa P., 1998-



1999; Luís F., 2000-2001; Cláudia N., 2001-2002; Filipa B., 2003-2004), tal não sucede no ensino superior, onde podemos afirmar que a grande maioria dos projetos desta natureza relatados (16 em 18) foi desenvolvida nas áreas de Design (Rita F. 1996-1997; Sofia F. 1996-1997; Joana A. 1997-1998; Ana L. 1998-1999; Susana L. 1998-1999; Rute L. 2002-2003; Sónia T. 2002-2003; Luís F. 2004-2005; Paula P. 1999-2000; Cláudia N., 2005-2006; Mário L. 2005-2006) ou Arquitetura (Tiago R., 1999-2000; Flávia C., 2001-2002; Joana G. 2002-2003; Mariana M. 2007-2008), no final dos anos 90 do século XX ou princípios do século XXI. Os projetos descritos por Nuno F. (2013) e por Vasco C. (2010), o primeiro desenvolvido nos últimos anos da licenciatura em Artes Plásticas da Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha (2002-2003 e 2003-2004) e o segundo realizado no âmbito do Mestrado em Estudos Curatoriais da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa (2006-2007 e 2007-2008) constituem exceções.

Já os relatos enquanto professores de artes visuais, no que toca a práticas *pragmáticas-reconstrutoras*, revelaram uma tendência inversa à experimentada enquanto alunos. A maioria destes relatos incide sobre projetos implementados no ensino básico (10 em 15 relatos), sendo em menor número os relatos sobre estas práticas no ensino secundário (5 em 15 relatos). É ainda de notar que, apesar de termos solicitado preferencialmente o relato de projetos realizados no 3.º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário, uma das unidades relatadas e identificada como *pragmática-reconstrutora* teve lugar em *Expressão Plástica*, na educação pré-escolar (Cristiane Q., 2011-2012), e algumas delas (3 em 10) foram implementadas no 2.º ciclo do ensino básico. No que respeita aos 2.º e 3.º ciclos, a temática que mais se evidencia nos relatos enquanto professores, no início do século XXI, é a ecologia, através de projetos que assentam na reciclagem (Joana G., *Educação Tecnológica*, 8.º ano, 2008-2009; Márcia N., *Educação Visual*, 9.º ano, 2008-2009; Flávia C., *Educação Visual*, 8.º ano, 2009-2010; Carla D., *Educação Visual e Tecnológica*, 6.º ano, 2010-2011; Célia E., *Educação Tecnológica*, 7.º e 8.º anos, 2011-2012).

### 7.1. Relatos enquanto alunos no ensino básico e secundário

Ainda que nalguns projetos relatados pelos alunos de *DAP I* seja evidente uma abordagem *pragmática* da educação artística, como é o caso da construção de um papagaio de papel, em *Arte e Design*, no 9º ano do ensino básico, na Escola Secundária de Odivelas, no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, no ano letivo de 1992-1993, descrita por Ricardo R. (2011b); e ainda que muitas unidades assentem na metodologia

de projeto, característica deste movimento da educação artística, e culminem numa intervenção no espaço escolar, como as relatadas por Cláudia N. (2011b) e por Helena R. (2011b), que consistiram na criação de dois desfiles de moda, o primeiro concebido em *Oficina de Artes*, no 12º ano, na Escola Secundária Henriques Nogueira, no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa, no ano letivo de 2001-2002; e o segundo desenvolvido dez anos antes, em *Técnicas de Expressão e Práticas de Representação*, no 11º ano, na Escola Secundária do Fogueteiro, no concelho do Seixal, distrito de Setúbal; a verdade é que nem sempre estes trabalhos constituem exemplos paradigmáticos desta corrente, sendo muitas vezes portadores de um entendimento do fazer artístico mais próximo de outras. Assim, no primeiro exemplo (Ricardo R., 2011b) são mais significativas a aprendizagem *mimética*, implementada no momento de construção do papagaio, e a liberdade *auto-expressiva*, proporcionada no momento da sua “decoração”. Nos exemplos seguintes (Cláudia N., 2011b e Helena R., 2011b), o processo de criação das coleções de moda a exhibir nas escolas constitui apenas a estrutura para a aquisição de conteúdos *formalistas*, aquisição essa que, no entender das alunas, sobressai relativamente ao processo, razão pela qual identificaram aqueles projetos igualmente como *formalista-cognitivos* (Efland, 1979, 1995).

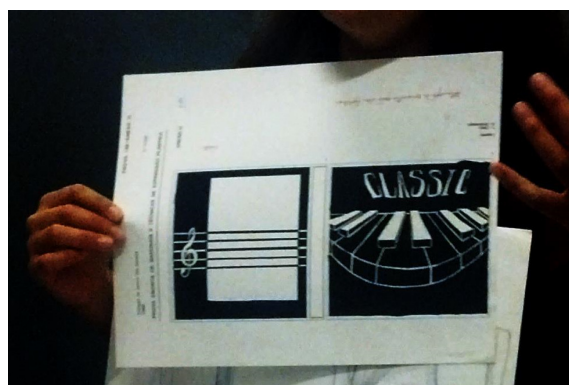
Por conseguinte, optámos por destacar unidades que não assentassem apenas na metodologia de projeto enquanto estrutura, mas também a assumissem enquanto entendimento do próprio fazer artístico, partindo de um problema concreto comum ou emergente na sociedade atual e procurando responder a esse problema, com base numa pesquisa sistemática. Para além disso, considerámos ainda o *feedback* dos colegas aquando da apresentação das unidades, selecionando aquelas que foram reconhecidas pelos grupos (turmas) como comuns no contexto português do ensino das artes visuais, no período em que a grande maioria frequentou o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário: os anos 90 do século XX.

#### 7.1.1. *Design de produto: entre cds, jogos, vinhos, perfumes e relógios*

Susana L. (2010b) e Elisa P. (2012b) apresentam relatos de experiência idênticos. Embora estes relatos correspondam a ciclos de escolaridade distintos, incidem ambos na conceção da capa de um *cd*, no primeiro caso, em *Educação Visual*, no 8.º ano do ensino básico, e no segundo caso, em *Oficina de Artes*, no 12.º ano do ensino secundário, respetivamente, na Escola Básica de Cacilhas, no concelho de Almada, distrito de Setúbal, no ano letivo de 1991-1992, e na Escola Secundária de Mem Martins, no



concelho de Sintra, distrito de Lisboa, no ano letivo de 1998-1999. Para além destes trabalhos, aquando da sua apresentação (respetivamente no 2.º semestre de 2009-2010 e no 2.º semestre de 2011-2012), terem sido reconhecidos, pelos colegas, como bastante comuns no contexto do ensino português das artes visuais, alguns relatos posteriores deram a conhecer projetos muito semelhantes. Exemplo disso é o desenvolvido por Margarida A. no ensino secundário (Fig. 349), apresentado à turma em maio de 2014, que veio confirmar, uma vez mais, a frequência com que foram implementadas unidades desta natureza no nosso país.



Figs. 348 e 349 Capa de cd concebida em *Oficina de Artes* por Elisa P., 1998-1999.  
Fonte: Elisa P., 2012b e Apresentação de um dos trabalhos realizados no ensino secundário por Margarida A., anos 90 do século XX. Fonte própria, maio de 2014.

Não obstante as semelhanças entre os relatos apresentados por Susana L. (2010b) e Elisa P. (2012b), que levaram ambas as alunas a identificar as unidades descritas como *pragmáticas-construtivistas*, há que sublinhar as diferentes abordagens didáticas assumidas pelas suas professoras. Assim, se Susana L. recorda que todos os alunos partiram do mesmo tema: a música clássica, tendo sido apresentados pela professora uma série de exemplos de capas de *cds*, bem como evidenciada a relação destas capas com os autores das músicas nos *cds* incluídas; Elisa P. lembra que cada aluno partiu de um álbum à escolha, tendo recaído a sua sobre *Bairro do Amor*, de Jorge Palma.

Começámos por ouvir a música e falou sobre a vida/obra de cada compositor, mostrou algumas imagens dos compositores e exemplos de grafismos de *cds*, com o retroprojector/acetatos; Escolhemos qual o compositor para trabalhar e numa folha escrevemos o que tínhamos achado que representava mais esse compositor (cabelo, roupas, cores, objetos, etc...). (Susana L., 2010b)

Foi sugerido que se escolhesse um álbum à nossa escolha (...) Baseei-me na letra e álbum do Jorge Palma, “Bairro do Amor”, que na altura foi marcante para mim e um “pretexto” para abordar o que eu queria: o amor. Tinha 16/17 anos e achava que tinha descoberto segredos preciosos, que todos os caminhos e ruas deveriam ir dar ao coração, a “praça central” no “mundo ideal” ou “bairro do amor”. (Elisa P., 2012b)

Também no que respeita ao processo de trabalho e às técnicas utilizadas, o projeto descrito por Susana L. (2010b) revela ser mais estruturado do que o relatado por Elisa P. (2012b). No seu caso, a professora acompanhou de perto a construção de cada capa: «ia, aluno a aluno, ver o trabalho e direccionar», sendo «muito bem planeado» todo o processo de trabalho: «tínhamos que passar por todas as fases do trabalho e usar as várias técnicas, embora depois no trabalho final, usássemos a que quiséssemos» (Susana L., 2010b). Susana L. recorda que após a escolha e caracterização do compositor, procederam a uma «análise e compreensão da planificação da capa, lombada e contrapada do *cd*», seguindo-se a medição e o desenho rigoroso, «com régua e esquadro» numa folha de papel cavalinho A3, do «rectângulo final da capa + lombada + contra-capas» e, noutra folha igual, de «um quadrado com a medida da capa/contrapada» que cortaram, assim como «mais 2 janelas mais pequenas, mas proporcionais a essa». Entre esta fase, assente na observação do *cd*, mas mais *mimética*, e a seguinte, de acordo com Susana L. (2010b) de natureza mais *expressiva*, pois constituía uma «composição livre», a professora solicitou que procedessem a uma recolha de imagens. Embora Susana L. (2010) designe como «livre» a fase de composição, o facto desta ter sido antecipada por uma fase de pesquisa, partindo da recolha de imagens, com base no que haviam escrito sobre o compositor, leva-nos a considerá-la mais como uma fase mais de *construção* do que como uma fase de *auto-expressão*, ainda que as composições resultassem, segundo a aluna, «muito diferentes». A continuação da descrição do processo reforça o seu carácter *construtivo*, segundo fases pré-determinadas, com uma sequência lógica definida pela professora. À fase de composição, com desenho e colagens, seguia-se o enquadramento de um elemento para colocar na capa e na contra-capas, «com a ajuda das janelas mais pequenas» previamente desenhadas. Susana L. (2010b) recorda que, no seu caso, partiu «de um desenho da cara e meio corpo do compositor, que tinha desenhado por cima de uma imagem e preenchido com colagens», sendo orientada pela professora que lhe «explicou que, a partir da repetição e sobreposição, criava uma composição». Após realizar várias experiências deste género, escolheu uma que aplicou na capa do *cd*. Na elaboração da contra-capas seguiu um processo «idêntico», mas visando uma composição abstrata, a partir de um elemento selecionado, «geometrizado e repetido, criando um padrão». Por último, procedeu à «montagem do rectângulo final, com recurso a fotocópias».

Susana L. (2010b) identifica esta unidade como *pragmática-reconstitutora*: «a sua aplicação advém da necessidade de resposta a um problema», destacando a metodologia de *design* e «uma relação com o contexto social e económico, com a realidade, extraindo

dela um problema, para depois encontrar uma solução»; mas também reconhece nela alguns aspectos do paradigma *formalista-cognitivo*, como o entendimento da arte enquanto «domínio que tem um conhecimento específico e um valor próprio» e o papel do professor na mediação desse conhecimento: «a sua função é transmitir ao aluno os conhecimentos que este necessita para compreender e realizar o fazer artístico, trabalhando, ao nível cognitivo (...) fórmulas/leis que caracterizam o fazer artístico e fazem reconhecer esse objeto como arte, neste caso *design*».

De acordo com Elisa P. (2012), a professora, uma *designer* de formação que, de acordo com a aluna, era «muito “prática” e certamente tinha outros trabalhos em simultâneo», não acompanhou os alunos «muito de próximo». Quanto ao processo de trabalho, ainda que englobasse a introdução da letra de uma ou várias músicas do álbum, «esboços, estudos de cor, *lettering*, memória descritiva + “arte final”», Elisa P. (2012) enfatiza a liberdade de escolha de materiais e técnicas e o facto de ter conseguido «materializar e comunicar ideias/pensamentos/afetos», através de um processo de experimentação idêntico ao comumente aplicado em artes plásticas, o que, no seu entender, tornou o projeto de *design* «mais rico».

Por conseguinte, Elisa P. associa este projeto a «uma corrente *expressiva-psicanalítica*, por ser uma proposta a que cada aluno responderia de forma muito pessoal». Contudo, acaba mais tarde por reconhecer que o propósito do exercício era sobretudo o desenvolvimento da autonomia dos alunos através da simulação de «uma situação profissional na área das artes visuais», concluindo que a identificação inicial com o paradigma *expressivo* poderá ter resultado da sua interpretação pessoal do exercício, que aprofundou mais ao nível da experimentação plástica fortuita do que ao nível da pesquisa inerente ao projeto: «Talvez isso seja o que eu fiz do exercício. Na realidade, na construção da capa de um *cd*, foi pedida uma metodologia específica, a partir de conceitos ligados ao *design* e segundo essa linguagem específica.» Refletindo sobre a estruturação e desenvolvimento do trabalho no seu todo, Elisa P. finalmente conclui:

Penso que, para a professora do ensino secundário, arte e educação teriam um valor instrumental, pragmático. É claro que estou a referir-me a um exercício específico, não às características de uma profissional no seu todo... Arriscaria dizer que esta professora seguiu uma corrente *pragmática-reconstrutora*, por encontrar neste trabalho uma forma útil de, produzindo um objeto com determinado fim, ainda contribuir para que o aluno conheça e intervenha sobre a realidade (Sousa, 2007:22). (Elisa P., 2012b)

Como professora, Elisa P. (2012b) refere ter desenvolvido com os seus alunos um exercício semelhante, durante os dois anos letivos em que lecionou no ensino secundário. Ao observarmos alguns dos trabalhos dos seus alunos, torna-se bastante evidente que assume uma prática mais próxima da tendência *autoexpressiva* que identificou inicialmente no trabalho realizado enquanto aluna, do que da corrente *pragmática-reconstrutora*. Nestes trabalhos, ao contrário do que sucedeu no projeto descrito por Susana L. (2010b), as respostas, muito diversificadas, à exceção do preenchimento obrigatório do retângulo com o formato do *cd*, não obedecem a qualquer orientação predeterminada, nem se restringem a elementos predefinidos e/ou estratégias de composição específicas.



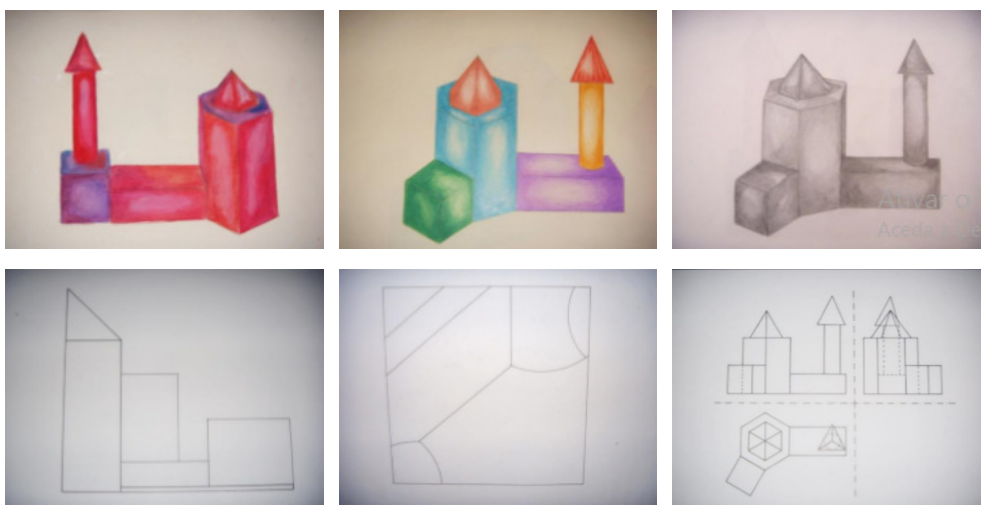
Figs. 350 a 356 Imagens de trabalhos realizados por alunos de Elisa P., início do século XXI.



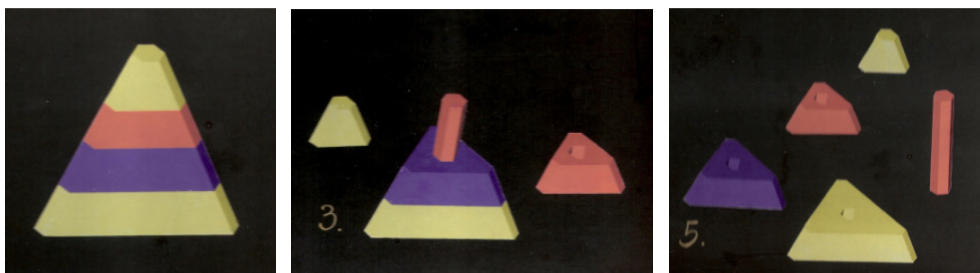
Os projetos relatados por Sofia F. (2010b) e Tiago N. (2010b), realizados em disciplinas diferentes, respetivamente em *Teoria do Design*, no 10º ano de Artes, na Escola Secundária de Ferreira Dias, no concelho de Sintra, distrito de Lisboa, no ano letivo de 1992-1993, e em *Materiais e Técnicas de Expressão Plástica*, no 12º ano do mesmo curso, na Escola Secundária do Restelo, em Lisboa, no ano letivo de 1995-1996, consistem ambos na criação de um jogo infantil, a partir de sólidos geométricos

Na disciplina de *Teoria do Design*, aquando da abordagem do projecto em *Design*, das suas características e necessidades, foi-nos proposto um projecto, a par com a disciplina de *Geometria Descritiva*, sobre jogos tridimensionais infantis. Após análise de um guião de trabalho – onde estavam estipuladas todas as fases projectuais – desenvolvemos um trabalho de pesquisa e, na disciplina de *Geometria Descritiva*, desenhámos com rigor vários poliedros que serviriam de ponto de partida para todo o trabalho. (Sofia F., 2010)

Este projecto, integrado numa unidade de trabalho sobre volumetrias, consistia num processo com várias fases e consequentes trabalhos sequenciais. Em primeiro lugar foram dadas algumas aulas teóricas acerca da geometria, da representação da perspectiva e da representação ortogonal de um objeto técnico. A partir dessas noções base, o aluno deveria imaginar e desenhar um conjunto de sólidos geométricos (...) O projecto foi-nos apresentado pelo professor como uma consequência lógica das aulas teóricas dadas, permitindo não só a aprendizagem da representação bidimensional e tridimensional de um objeto (ou neste caso, de vários sobrepostos), como também a sua representação com materiais plásticos distintos, culminando na construção de uma maquete à escala real. (Tiago N., 2010)



Figs. 357 a 362 Trabalho realizado em *Materiais e Técnicas de Expressão Plástica* por Tiago N., 12º ano de Artes, Escola Secundária do Restelo, Lisboa, 1995-1996. Fonte: Tiago N., 2010b.



Figs. 363 a 365 Trabalho realizado em *Teoria do Design* por Sofia F., 10º ano de Artes, Escola Secundária de Ferreira Dias, Sintra, ano letivo 1992-1993. Fonte: Sofia F., 2010b.

Ainda que parecidos ao nível da concretização, estes dois projetos diferiam, pelo menos, num aspeto: a temática. Se no caso de Sofia F. (2010b), «os jogos tridimensionais infantis» foram definidos, à partida, como tema comum a todos os alunos, no caso de Tiago N. (2010b), a escolha do conceito a partir do qual seriam projetados os objetos foi da responsabilidade de cada um, sendo porém necessário considerar o público a que se destinavam e o mercado em que iriam ser comercializados: «A partir (...) de uma pesquisa pessoal e de um imaginário próprio, deveríamos validar e justificar uma ideia, concretizável do ponto de vista estético e igualmente comercial.» Assim, se o projeto descrito por Sofia F. (2010b) implicava as seguintes fases: «escolha do poliedro», «planificação das peças», «escolha das cores e do material» e, finalmente, «construção do protótipo»; o trabalho relatado por Tiago N. (2010b) partia das aulas de desenho geométrico, passava pela «(re)criação visual dos sólidos», através da «construção de uma ideia-conceito» / «construção de um modelo representativo e explicativo dessa mesma ideia, sob a forma de perspectivas desenhadas com vários materiais gráficos» e da «representação da projecção ortogonal do objeto (várias vistas)» e culminava na «realização de um modelo tridimensional», a já mencionada maquete, executada com materiais selecionados de acordo com a temática e as características de cada projeto.

Na 1.<sup>a</sup> fase, desenvolvi um estudo de vários poliedros até determinar qual a forma que iria ser a base do meu jogo tridimensional. Escolhi como base uma pirâmide triangular, em que os cantos eram cortados, para não ter arestas vivas. Na 2.<sup>a</sup> fase, planifiquei todas as peças que faziam parte do jogo, estudando medidas e encaixes. Era importante a dimensão das peças, para que não fossem fáceis de engolir pelas crianças a que se destinava o jogo (dos 12 aos 36 meses). O resultado foi uma pirâmide com 200 x 200 mm. A 3.<sup>a</sup> fase dizia respeito à escolha das cores e, como algumas marcas já implementadas no mercado infantil, optei por azul, vermelho e amarelo, por serem cores apelativas. O material escolhido foi plástico não tóxico e biodegradável, por ser de fácil manutenção e mais higiénico, já que era para crianças. (...) Na 4.<sup>a</sup> fase, construí em cartão colorido (com as cores reais) todas as peças que compunham o jogo tridimensional, à escala real. (Sofia F., 2010b)

Pareceu-me interessante criar um jogo para crianças (com idades aproximadamente de 5, 6 anos) em que estas poderiam construir modelos arquitectónicos básicos a partir dos volumes propostos. Cada sólido constituiria um componente de um qualquer edifício, a partir das suas características básicas: um paralelepípedo ou um cilindro poderia ser um prédio, um prisma triangular um telhado, um cone uma torre e daí em diante. As crianças poderiam dar azo à sua imaginação, criando sucessivas e infinitas construções a partir de um modelo real (ou não) por si imaginado. Por outro lado seria um objeto que de alguma forma, consciente (ou inconscientemente), promoveria uma análise e aprendizagem dos próprios volumes (através da sua cor, por exemplo), da sua adaptação ao meio (o modo como articular os vários volumes) das suas características espaciais (criando uma unidade estável e identificável) e da representação de realidades imaginadas sempre reconstruídas (as potencialidades de uma representação infinita). No fundo, seria um jogo-brincadeira, mas com um conteúdo didáctico implícito. (Tiago N., 2010b)

Uma outra diferença entre estes projetos é a exigência da elaboração de «uma memória descritiva que enunciasse as características do objeto executado» (Tiago N., 2010) no segundo. Possivelmente, o ato de descrição do objeto ou conjunto de objetos, bem como do processo pelo qual fora projetado, ajudou o aluno a tomar consciência do mesmo. Aquando da elaboração e apresentação deste relato, Tiago N. (2010b) reconheceu igualmente o método de trabalho apreendido durante a realização deste projeto, ao qual «não estava nada habituado», como uma «mais-valia», que viria a ter repercussões na sua ação futura, quer enquanto aluno de Arquitetura e arquiteto, quer enquanto professor.

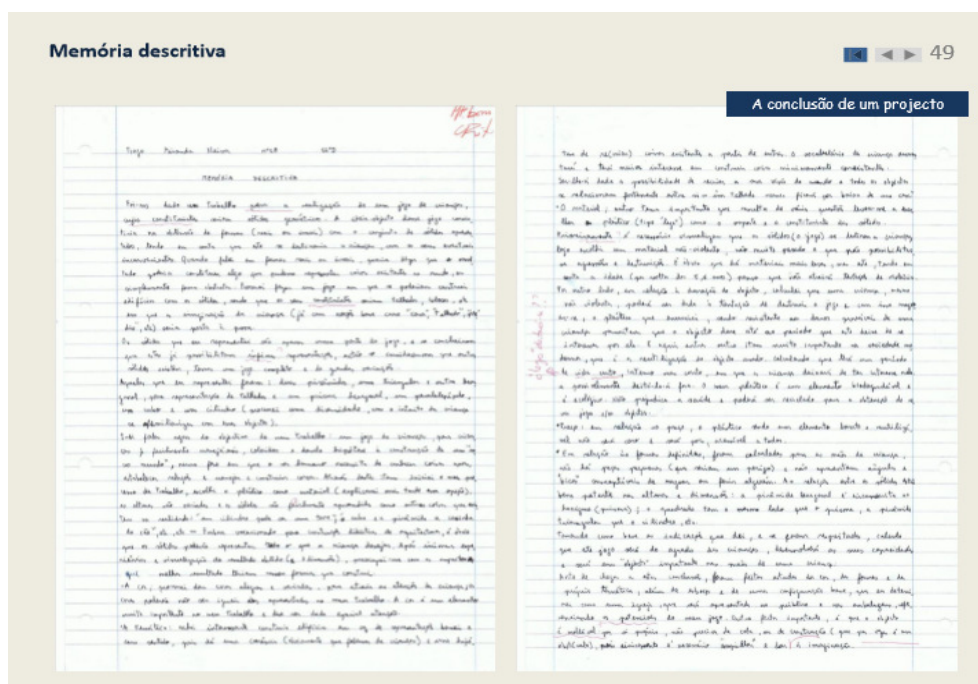
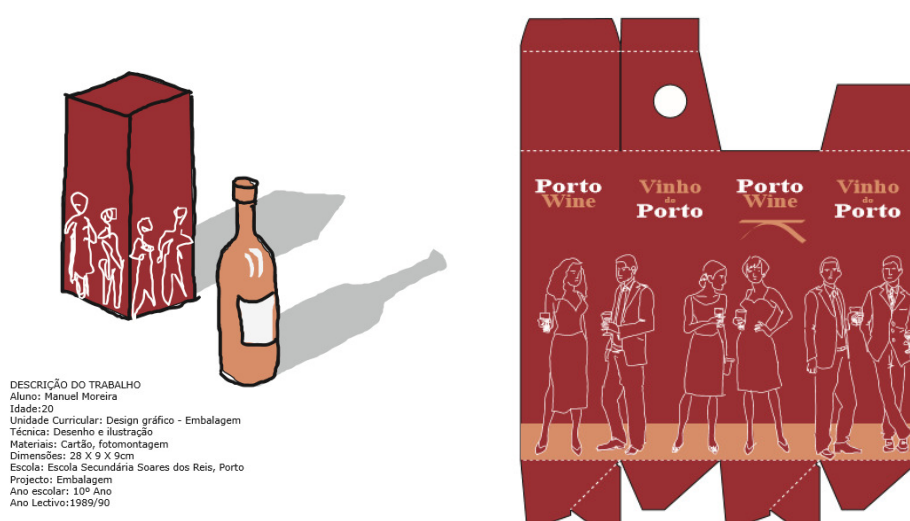


Fig. 366 Memória descritiva do trabalho realizado em *Materiais e Técnicas de Expressão Plástica* por Tiago N., 12º ano de Artes, 1995-1996. Fonte: Tiago N., 2010b.

Os trabalhos destas disciplinas eram normalmente fruto de pequenos exercícios não sequenciais e sem grande ligação entre ambos. Neste caso, foi possível materializar fisicamente uma ideia inicial (com a maquete) e projectar algo propositadamente destinado a um outro público-alvo que não eu próprio. (...) Uma última ideia a referir é a importância que este trabalho teve, enquanto experiência, no desenvolvimento de trabalhos e projectos futuros - permitiu uma aproximação a exercícios realizados na licenciatura de Arquitectura - e igualmente na minha actividade docente, pois durante dois anos realizei com os meus alunos do 8º ano, em Educação Tecnológica, o estudo e desenho de perspectivas e projecções ortogonais, enquanto processo de criação de um objeto imaginado e construído. (Tiago N., 2010b)

Também no âmbito do *design* de produto, mas assentes numa abordagem mais direccionada para o *marketing*, os três relatos que iremos abordar seguidamente incidem sobre projetos realizados no ensino secundário por Manuel M. (1989-1990), Célia E. (1993-1994) e Luís F. (2003-2004), respetivamente em *Design Gráfico*, no 10.º ano, na Escola Secundária Soares dos Reis, no Porto (Porto), em *Oficina de Artes*, no 12.º ano, na Escola Secundária Manuel Cargaleiro, no concelho do Seixal, distrito de Setúbal, e em *Oficina de Artes*, no 11º ano, na Escola Secundária Leal da Câmara, em Rio de Mouro, concelho de Sintra, distrito de Lisboa. Todas estas unidades constituem primeiras abordagens ao *design* gráfico, a primeira de uma embalagem de vinho (do Porto), a segunda de um perfume (da marca *Totem*) e a última de um relógio (da marca *Swatch*); e, independentemente da sua maior ou menor proximidade ao universo dos alunos, abordam conteúdos e estruturam-se segundo processos similares aos que os jovens experimentaríamos ao ingressar no mercado de trabalho nesta área.



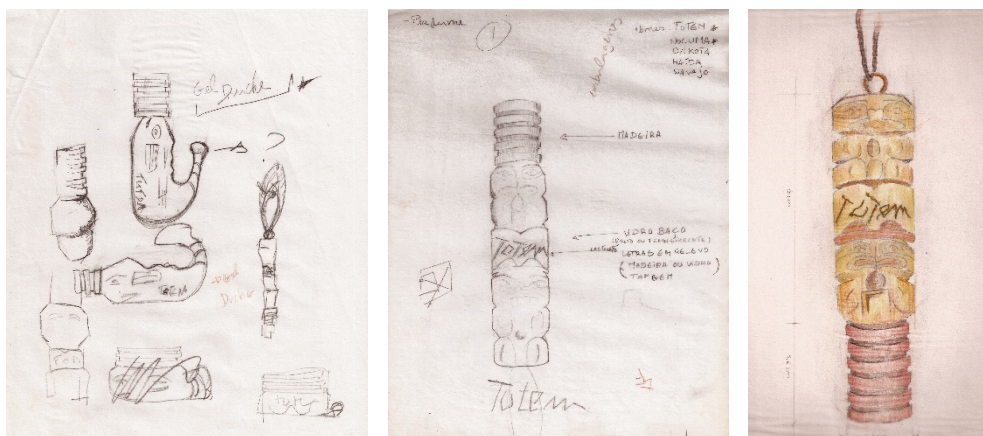
Figs. 367 e 368 Simulação do trabalho realizado por Manuel M. em *Design Gráfico*, 10.º ano, Escola Secundária Soares dos Reis, Porto, 1989-1990. Fonte: Manuel M., 2011b.



Possivelmente, a unidade mais direcionada para um público em específico é a descrita por Manuel M. (2011b), apresentando os outros dois projetos maior abertura e flexibilidade no que concerne aos gostos e aos modos de representar dos alunos. Perfumes e relógios são produtos bastante apelativos para a maioria dos jovens e, à semelhança do sucedido nos projetos de conceção de capas de *cds* mencionados anteriormente, sobretudo no relatado por Elisa P. (2012b), nestes dois trabalhos alia-se uma tendência *expressiva* à abordagem *pragmática* principal.

O trabalho consistia em desenvolver uma linguagem gráfica pessoal, personalizada pelos alunos a fim de poder ser submetida a um concurso da *Swatch* para o desenvolvimento de uma nova peça comercial da colecção anual do modelo tradicional da marca. (...) O meu envolvimento foi bastante bom, tal como o da maioria dos alunos, porque o projecto dizia respeito a um produto actual e de uma marca reconhecida por todos (...) Dado que a ideia seria participar no concurso com algo de novo, a parte criativa/gráfica e ilustrativa do trabalho terá recaído nos meus gostos pessoais da altura. (Luís F., 2012b)

No entanto, há que sublinhar que esta expressividade só teria lugar na fase de recriação ou criação do *design* do respetivo produto, resultando do conhecimento adquirido e da pesquisa realizada previamente: «A construção do trabalho teve assim em conta uma pequena pesquisa que pudemos efectuar nas duas primeiras semanas do trabalho e da qual resultaram os primeiros esboços e ideias a apresentar ao professor.» (Luís F, 2012b) Também Célia E. (2012b), ainda que recorde com alguma dificuldade o trabalho que escolheu relatar, menciona uma apresentação inicial sobre «a importância da marca e do rótulo, quer pelo aspeto informativo, quer pelo aspeto criativo, e também sobre o impacto visual, *claim*, a relação com o público-alvo» e ainda a pesquisa, no seu caso, «sobre a mitologia norte-americana», com destaque para as esculturas funerárias.



Figs. 369 a 371 Trabalho realizado em Oficina de Artes por Célia E., 12.º ano de Artes, Escola Secundária Manuel Cargaleiro, no Seixal, 1993-1994. Fonte: Célia E., 2012b.

Curiosamente, ambos os alunos referem estes trabalhos como impulsionadores das suas escolhas no que respeita ao prosseguimento de estudos, ao nível do ensino superior. Para Célia E. (2012b) este trabalho levou a que se familiarizasse com «toda a metodologia de comunicação que integra a estratégia criativa, de comunicação e de *marketing*, desde a criação da identidade à sua divulgação». Por seu turno, Luís F. (2012b), que na altura estava hesitante entre seguir Arquitetura ou Design, reconhece este projeto como «um dos trabalhos que determinou uma mudança na [sua] decisão relativamente à formação académica que iria tomar (...) direcionando-[se] a partir daí mais para o Design». Luís F. (2012b) atribui tal mudança ao facto de ter começado a compreender a relevância do design no quotidiano, o que muito se deveu ao seu professor, um jovem que transmitiu a sua «paixão» pelo Design aos alunos, com quem partilhava os seus projetos, aproximando-os de «uma nova dimensão das coisas que não [aparecia] nos livros (...), a dimensão real, de alguém que [respeitavam] e estava a [ensiná-los]». Foi neste contexto que Luís F. (2012b), no 11.º ano, começou a entusiasmar-se com a metodologia projetual, resolvendo problemas que, para si, constituíam «um ótimo desafio e uma dose de motivação extra, (...) encarando-os praticamente como autênticos jogos».



Fig. 372 Projeto relógios, trabalhos realizados em *Educação Visual*, por alunos do 9.º ano do ensino básico, sob orientação do Prof. João Pedro Roque, *Revista Cri'Arte*: 53-54.

Por último, sobre estes trabalhos, é de ressaltar que, aquando da sua apresentação, muitos colegas recordaram ter realizado exercícios semelhantes enquanto alunos do 3.º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário, reconhecendo ainda que estas são práticas comuns nas escolas que hoje frequentam como professores. Exemplo disso é o Projeto Relógios, desenvolvido em Educação Visual, por alunos do 9.º ano do ensino básico, divulgado na revista *Cri'Arte*, no mesmo ano (2012).

### 7.1.2. Espaços habitáveis: específico, uma casa da savana e outra de férias

Os três projetos que iremos apresentar de seguida têm em comum assentarem na modelação do espaço e terem sido desenvolvidos em *Oficina de Artes*, no 12º ano do ensino secundário. Ana L. (2010), aluna do curso geral de artes da Escola Secundária Artística António Arroio entre 1995-1996 e 1997-1998, relata «uma proposta de integração do equipamento e de organização de um espaço específico com determinadas medidas e limitações», desenvolvida na vertente de Design de Equipamento, da disciplina de *Oficina de Artes*, no último ano. Vasco P. (2010) descreve a conceção de uma «casa da savana», realizada na Escola Secundária de Linda-a-Velha, no concelho de Oeiras, distrito de Lisboa, precisamente no mesmo ano letivo. E Filipa B. (2011), alguns anos mais nova do que os seus colegas, apresenta a construção de uma casa de férias «todo-o-terreno», projetada na Escola Secundária Virgílio Ferreira, no ano letivo de 2003-2004.



Figs. 373 e 374 Trabalho realizado em Oficina de Artes e Projeto e Tecnologia por Ana L., 12º ano, Escola Secundária Artística António Arroio, 1997-1998. Fonte: Ana L., 2010b.

Os registos (programa, enunciado e fotografias) que acompanham o relato de Ana L. são reveladores do paradigma inerente à lecionação da disciplina e do modo estruturado como foi lançado e desenvolvido o projeto que escolheu partilhar. Do programa (Fig. 375), destacam-se afirmações como: «O problema de *design* resulta de uma necessidade. (Archer)»; «O problema contém em si todos os elementos para a sua solução.»; e «Não se deve partir logo em busca de uma solução (atitude

artístico/romântica).» Assente nestas premissas, a metodologia a ser aplicada em cada projeto, de acordo com o problema, subdividia-se em várias fases: definição do problema; decomposição do problema em várias componentes, para melhor o compreender; recolha de dados, que possam contribuir para a apresentação de possíveis soluções ao problema; análise dos dados; a criação de um projeto com base nos dados recolhidos («criatividade em vez de ideia intuitiva»); exploração de materiais e tecnologias; experimentação; construção de modelos; verificação; e elaboração de desenhos construtivos que possibilitem a execução do projeto por alguém exterior ao mesmo.

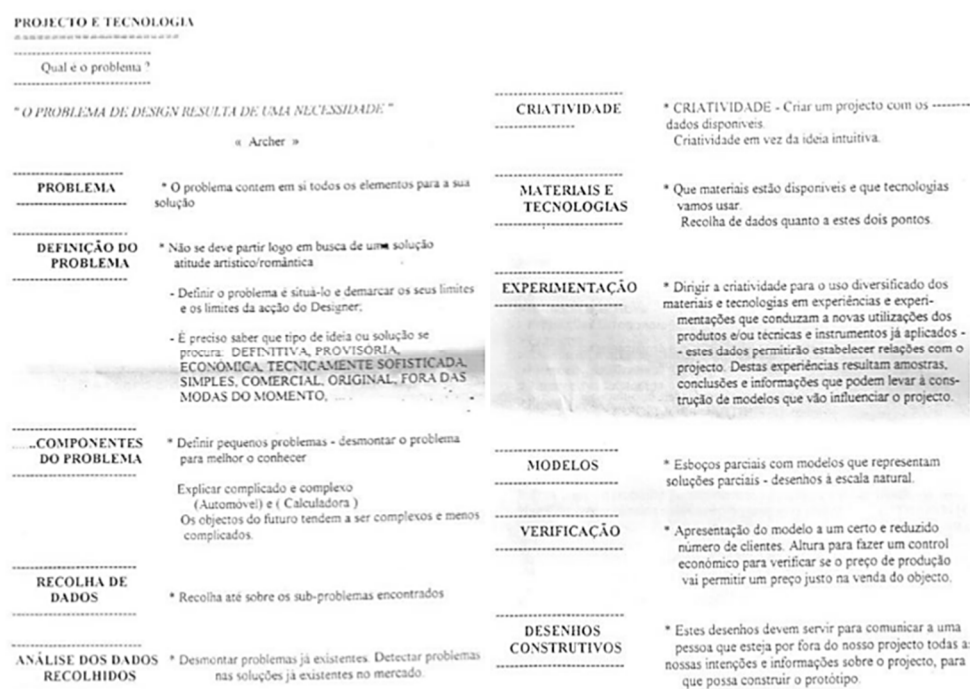


Fig. 375 Programa de *Projecto e Tecnologia* do 12º ano do ensino artístico especializado, Escola Artística António Arroio, ano letivo de 1997-1998. Fonte: Ana L., 2010b.

Ainda de destacar é a exigência de «uma síntese descritiva e justificativa do porquê da solução», o que, de acordo com a aluna, fomentava um pensamento reflexivo sobre a prática: «Isto obrigava-nos a pensar sobre o que fazíamos e termos sempre um conceito e uma base por detrás, não era o fazer só por fazer, mas sim ter que pensar numa justificação de todos os projectos que fazíamos.»

No que concerne à unidade de trabalho que ao projeto relatada por Vasco P. (2010b), embora o aluno não a tenha identificado como *pragmática-reconstrutora*, possivelmente devido à dimensão ficcional do enunciado, abaixo transcrito, ou à «flexibilidade» revelada pelo professor, que permitiu que a complementasse com uma



ilustração; a verdade é que, em termos de estrutura, processo e dinâmica implementados, esta unidade apresenta características desta corrente.

Este exercício consistia na realização de um projecto de arquitectura, tendo como objectivo a inserção de uma habitação num espaço específico. O professor apresentou o exercício da seguinte forma: «Uma equipa de seis cientistas (zoólogos, biólogos e veterinários) pretende-se estabelecer por 9 meses em plena savana africana. É necessária a criação de um projecto de arquitectura com alçados, planta e maquete tridimensional. A habitação deve garantir conforto, segurança e condições de trabalho para os seus inquilinos. (Vasco P., 2010b)



Fig. 376 Esboço exemplificativo da maquete da casa da savana, construída por Vasco P. em *Oficina de Artes*, no ano letivo de 1997-1998. Fonte: Vasco P., 2010b.

Embora menos estruturado do que o projeto relatado por Ana L., a casa da savana concebida por Vasco P. surge como resposta a um problema fictício e obedece a um processo de trabalho, de longa duração, composto por várias fases, previamente determinadas, e acompanhado, «de forma persistente» pelo professor. Entre estas fases, Vasco P. (2010b) destaca a de concretização das maquetes, valorizando «a entreaajuda e troca de impressões entre colegas» nesse momento. No entanto, o modo diferenciado como cada aluno respondeu a um problema comum, inicialmente lançado pelo professor, levam-no a associar este projeto à corrente *expressiva-psicanalítica*: «a autonomia encontrada na resolução do exercício apontou sempre para uma libertação pessoal, tendo o aluno uma grande abertura para a escolha dos vários caminhos teóricos e técnicos».

O mais recente dos três projetos mencionados, desenvolvido por Filipa R., no mesmo ano escolar e na mesma disciplina, alguns anos mais tarde, mais precisamente no ano letivo de 2003-2004, e apresentado em *DAP I* um ano depois dos seus colegas, de acordo com a aluna (2011b), «consistia na construção de uma maquete para uma casa de férias portátil, todo-o-terreno, que tivesse apenas uma dimensão máxima de 14 m<sup>2</sup>».



Figs. 377 e 378 Maqueta concebida por Filipa R., *Oficina de Artes*, 12º ano, Curso de Artes Visuais, Escola Secundária Virgílio Ferreira, 2003-2004. Fonte: Filipa R., 2010b.

À semelhança de Vasco P. (2010b), Filipa R. (2011b) destaca uma tendência *expressiva-psicanalítica*, no que concerne à abertura e até mesmo à motivação proporcionada pela sua professora aquando da apresentação desta unidade:

O trabalho foi apresentado em aula, apelando a uma abordagem pessoal - projectar a casa para nós mesmos – que fosse passível de ser transportada para um destino de férias. (...) A casa foi projectada tendo em vista o que cada um privilegiava numa casa que fosse portátil, (vista, arrumação, funcionalidade, etc.) de modo a que cada casa fosse única e [optimizasse] a pequena área. (Filipa R., 2011b)

Ao questionar-se sobre o processo, a aluna (2011b) também refere que «o único pré-requisito na construção da maquete foi a utilização do método de construção americano, demonstrado pela professora em aula». No entanto, quando explicita as referências a que recorreu para realizar o projeto, Filipa R. revela uma pesquisa essencialmente realizada a partir de livros de arquitetura e revistas de decoração de interiores, o que embora não obedecesse a nenhum critério específico que não o gosto pessoal dos alunos, constitui uma das fases da metodologia projetual. Assim, na reflexão sobre esta unidade, Filipa R. (2011b) acaba por concluir:

O exercício proposto obedecia a directrizes específicas e regras que não podiam ser ignoradas. (...) Embora a casa devesse ser desenhada por nós e para nós, como fruidores da mesma, as questões principais eram de ordem mais racional, não descorando o lado criativo.

Para além disso, é de sublinhar a exigência de um caderno que, de acordo com a aluna (2011b), atuava como um portefólio complementar à maquete, que oferecia «uma visão sistematizada» de todo o projeto. Neste caderno, eram condensadas as diversas fases de desenvolvimento do projeto, desde os «esboços iniciais» até à projeção rigorosa de plantas e alçados e ainda aos «pequenos desenhos que funcionavam de “auxiliares visuais” do projecto acabado, de recantos e vistas da casa».

Uma vez que se articula com questões de *design* espaço (como tornar uma casa de pequena dimensão, habitável e confortável?), impondo a preocupação com questões de funcionalidade, área útil, fruição e tendo orientações específicas a serem tidas em conta, considero que este exercício se insere no paradigma *social-reconstrucionista*.

O problema foi apresentado assim como as linhas orientadoras para a sua resolução: a partir daí o papel dos alunos era actuar num dado espaço, de modo a responder a certas exigências (neste caso, pessoais) que tornassem o espaço funcional. Ao acompanhar o projecto nas suas diversas fases de concepção os alunos poderiam ajustar as suas escolhas e reequacionar as suas decisões, regulando-as e adaptando-as ao projecto. Pontualmente, eram feitas sugestões pela professora (cuja formação era em arquitectura) com pormenores que tocassem questões de sustentabilidade e poupança energética, para que os projectos não descurassem a consciência e acção crítica na construção da casa.

### *7.1.3. Património e intervenção: elementos representativos da água na cidade de Lisboa, desfile de moda sobre a serra da Arrábida e arte para o caminho-de-ferro*

Os projetos relatados por Sílvia M. (2010b) e Rita F. (2010b) foram desenvolvidos em *Oficina de Artes*, respetivamente no 10º ano e no 11.º ano na Escola Secundária Josefa de Óbidos, em Lisboa, no ano letivo de 1993-1994, e na Escola Secundária do Bocage, em Setúbal, no ano letivo seguinte, e apresentamo-los conjuntamente porque ambos abordam questões simultaneamente relativas ao património, o primeiro cultural, construído, e o segundo natural, a preservar, sendo neles bastante evidente a dinâmica criada entre as escolas e os contextos comunitários onde foram realizados.

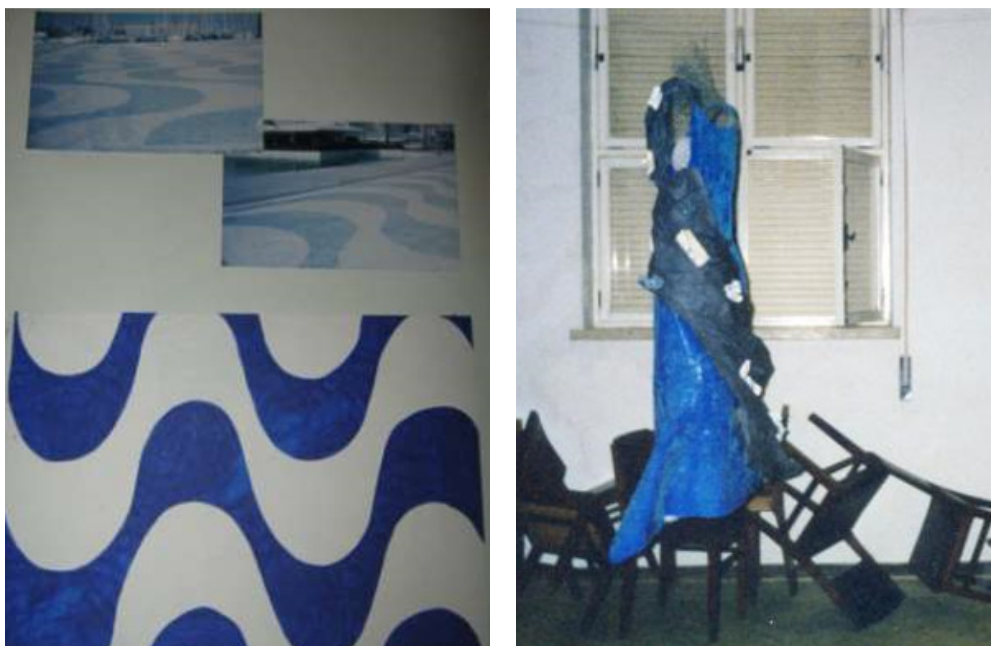
Foi-nos proposto fazer uma investigação sobre a representação do elemento água na cidade de Lisboa e realizar um projecto de recriação dessas representações. Era suposto que passeássemos pela cidade, fizéssemos desenhos de observação e fotografássemos os vários equipamentos representativos da água, como por exemplo, os chafarizes, as caravelas existentes nos candeeiros urbanos, representações em Arte Pública, entre outros. Num dossier de trabalho tínhamos de incluir uma pesquisa histórica dos elementos que escolhemos, a memória descritiva do processo de trabalho, as fotografias, os desenhos de observação e as novas propostas plásticas. Eu trabalhei o elemento água nos empedrados artísticos de Lisboa. (Sílvia M., 2010b)

Uma vez que todas éramos residentes em Setúbal e partilhávamos um gosto e um carinho especial por esta cidade e em simultâneo pelo *design* de moda, optámos por encontrar um tema onde uníssemos as duas coisas. A cidade de Setúbal é banhada pelo rio Sado e exibe uma serra maravilhosa, a Serra da Arrábida, onde existe uma fauna e flora vastíssima. Já naquela altura existia a polémica da cimenteira *Secil*, que se situava no coração desta serra, conduzindo à gradual destruição de muita desta extraordinária flora e consequentemente à extinção de algumas espécies animais. Como as três tínhamos, e eu ainda tenho, uma paixão por esta serra e rio, que dão luz e cor à nossa cidade, associámos então a moda à natureza, como uma forma de consciencializar e alertar o Homem para a sua relação com o maior bem do nosso planeta: a natureza. (Rita F., 2010b)

É de salientar que, embora ambos os projetos impliquem a interação do grupo com o meio envolvente: percorrer a pé, o primeiro: a cidade de Lisboa, e o segundo: a serra da Arrábida; apenas um deles foi realizado efetivamente em grupo, sendo o primeiro, como os demais projetos mencionados até aqui, individual. Assim, se todos os projetos partem de um problema comum à turma e obedecem a uma estrutura pré-determinada, da qual faz parte o desenvolvimento de pesquisa e apresentação de propostas de resolução do problema inicial, com base numa criticidade construída sob a égide do conhecimento; o projeto descrito por Rita F. (2010) destaca-se dos demais precisamente por ter sido realizado em grupos de três ou quatro alunos. Ainda que nem todos os grupos tenham escolhido temáticas tão próximas da corrente *prágmática-reconstrutora* como a denúncia da poluição do rio Sado, da fauna e da flora da serra da Arrábida, eleita pelo grupo de Rita F., a verdade é que esta abordagem, que culminou com a partilha dos projetos numa exposição na biblioteca da escola, fomenta uma dinâmica de aprendizagem mais colaborativa, tão bem ilustrada no excerto abaixo.

O tio de uma das minhas colegas, para além de ambientalista, era guarda florestal na Serra da Arrábida, pelo que gentilmente se disponibilizou para nos fazer uma visita guiada pela serra. Ainda hoje me recordo desse dia e este foi talvez um dos momentos mais marcantes deste trabalho. Percorremos a pé grande parte desta serra, tivemos contacto com fauna e flora que nunca antes tinha-mos visto, enquanto isso, íamos filmando e fotografando, de forma a montar a fase de pesquisa do nosso trabalho. Infelizmente, hoje em dia, já não tenho em minha posse nem a cassete, nem as fotografias desse dia maravilhoso, que nunca mais tive a oportunidade de repetir, faz parte de mais uma das boas recordações da minha adolescência e da escola secundária. Hoje restam-me as fotografias da exposição final deste trabalho que encontrei com saudade e satisfação, guardadas num armário na casa da minha mãe. Depois deste dia entregámo-nos as três, de corpo e alma a este trabalho, a professora também se revelou sempre atenta e pronta a ajudar no que era preciso, conseguiu alguns materiais que nos possibilitaram a elaboração de três vestidos que representavam a poluição do rio Sado, da fauna e da flora. (Rita F., 2010b)





Figs. 379 e 380 Estudos para o trabalho realizado por Sílvia M., *Oficina de Artes*, 10.º ano, Escola Secundária Josefa de Óbidos, Lisboa, 1993-1994. Fonte: Sílvia M., 2010b. (esq.)  
E exposição do trabalho realizado por Rita F., *Oficina de Artes*, 11.º ano de Artes, Escola Secundária do Bocage, Setúbal, 1994-1995. Fonte: Rita F., 2010b. (dir.).

Embora outros projetos, como os descritos por Carla D. (2011b), Cláudia N. (2011b) e Helena R. (2011b), assentem na mesma metodologia, partindo de um tema comum, exigindo um trabalho sistemático de pesquisa e exploração visual em torno do mesmo, e visando, por fim, uma intervenção no contexto escolar, nem todos implicaram o envolvimento com o meio local, como sucedeu nestes dois, pelo que destacamos a sua natureza interventiva e reconstrutora. Estes projetos não partem de questões alheias ao contexto comunitário dos alunos, como é o caso dos movimentos artísticos (Helena R., 2011) ou do estilo de um artista em particular (Carla D., 2011), para intervir no espaço escolar; mas recorrem a aspetos do seu quotidiano que são apropriados como temáticas a explorar. No entanto, é de salientar que, dentro de um espírito mais *formalista*, as unidades didáticas descritas por Carla D. (2011), Cláudia N. (2011) e Helena R. (2011), as duas primeiras desenvolvidas em *Oficina de Artes*, respetivamente no 11.º ano e no 12.º ano de Artes, na Escola Secundária José Afonso, no Seixal, distrito de Setúbal, no ano letivo 1994-1995, e na Escola Secundária Henriques Nogueira, em Torres Vedras, no ano letivo 2001-2002; e a última realizada em *Técnicas de Expressão e Práticas de Representação*, no 11.º ano de Artes, na Escola Secundária do Fogueteiro, no Seixal, distrito de Setúbal, no ano letivo 1991-1992; constituem simultaneamente abordagens *pramático-reconstrutoras*, no que concerne não tanto às temáticas, mas sobretudo à estrutura e às dinâmicas proporcionadas entre os colegas e entre as turmas e até as escolas.

Todos estes projetos foram realizados em grupo e todos culminaram em intervenções no espaço escolar, no âmbito, a primeira ,da escultura pública e, as últimas, do *design* de moda, o que são características específicas desta corrente.

Outras intervenções no espaço dignas de menção são as relatadas por Paula P. (2011) e por Tiago R. (2011). Paula P. descreve-nos uma unidade de trabalho, realizada na disciplina de *Arte e Design*, no 9.º ano do ensino básico, na Escola Secundária n.º 2 da Portela, no concelho de Loures, distrito de Lisboa, no ano letivo de 1992-1993, que consistiu na criação de pictogramas identificativos dos espaços da escola. Este projeto, bastante *pragmático*, embora não visasse nenhum propósito social que não a melhor compreensão de alunos e professores da “cartografia” escolar e uma consequente circulação mais fluída, constituiu uma das primeiras experiências de Paula P. no domínio do *design* gráfico, idêntica, na estrutura e no processo, aos demais projetos aqui relatados.



Fig. 381 Imagens dos pictogramas realizados em *Arte e Design* por Paula P., 9º ano, Escola Secundária n.º 2 da Portela, 1992-1993. Fonte: Paula P., 2010b.

Tiago R. (2011b) relata-nos um projeto desenvolvido no contexto da *Área Escola*, no 11.º ano de Artes, na Escola Secundária José Gomes Ferreira, em Benfica, Lisboa, no ano letivo de 1996-1997. De acordo com o aluno, este projeto partiu de um convite da *Refer* para elaboração de murais «alusivos à travessia ferroviária do rio Tejo» e destinados às obras que então se realizavam no eixo ferroviário Norte-Sul. À sua turma, subdividida em dois grupos de cerca de 13 alunos, coube a execução de dois murais, cada um deles composto por 15 painéis de aproximadamente 200 x 70 cm, que «estariam em exposição nos tapumes das obras da estação de Sete-Rios, em Lisboa» e podem ainda hoje ser observados junto à Estação de Santa Apolónia (Figs. 382 a 384).

A «encomenda» dos murais, por parte da *Refer*, foi apresentada pelo professor responsável pelo projeto, que acompanhava a sua turma, não só na *Área Escola*, mas também em *Oficina de Artes*, e lhes explicou que teriam que incluir o diagrama da rede ferroviária, aludindo às catorze estações, assim como proceder ao «levantamento dos elementos iconográficos mais significativos da cidade de Lisboa», à semelhança do

projeto relatado por Sílvia M. (2010b). Uma vez que a cidade de Lisboa fora no ano letivo anterior o tema da *Área Escola*, este projeto surgiu na continuidade de trabalhos desenvolvidos em torno dos mesmo elementos, como «um baralho de cartas, em formato A5, em que se associavam aspectos particulares da cidade às disciplinas participantes na *Área-Escola*» e até «um tabuleiro de xadrez cujas peças se dividiam entre elementos da “cidade histórica” e elementos da “cidade moderna” e que, infelizmente, não chegou a ser terminado».



Figs. 382 a 384 Murais da autoria da turma de Tiago R., *Área Escola*, 11.º ano de Artes, Escola Secundária José Gomes Ferreira, ano letivo de 1996-1997. Fonte: Tiago R., 2011b.

Após a fase inicial de «pesquisa em torno da forma e dos elementos a representar», Tiago R. (2011b) supõe que os dois grupos tenham realizado estudos, em menor escala, para cada um dos murais, antes de passar aos suportes definitivos (placas de metal). No que respeita à fase de execução, o aluno recorda-se que primeiro foram pintadas a *spray* «as manchas maiores (céu, água, etc.)», a seguir «foram desenhados a carvão todos os elementos, antes de serem preenchidos, com tinta de esmalte e pastel de óleo» e, por último, «os painéis foram envernizados».

Segundo Tiago R. (2011b), o mural da esquerda (Figs. 383 e 384), no qual a cidade é representada «vista de cima», «aborda o conceito de modernização do comboio e de percurso urbano», enquanto que no mural da direita (Figs. 382 e 383) surge a inscrição de quatro versos de António Gedeão (Rómulo de Carvalho): «Uma emoção pequenina / me vem do lado de lá. / Rompe através da cortina / que envolve o mundo de cá.». Embora

o tema deste poema seja o sorriso, a verdade é que estes versos se aplicam à temática do projeto, aludindo à travessia entre as duas margens.

Embora recorde que muitos alunos do seu grupo, à medida que o projeto foi avançando, perderam o interesse, sendo o seu «envolvimento maior», «sobretudo na parte final da execução», na qual se «[lembra] perfeitamente de passar imenso tempo a pintar sozinho», Tiago R. (2011) reconhece que neste trabalho, por ser em grupo e exigir uma série de dinâmicas relacionais, desenvolveu «competências ao nível sócio-emocional, devido à interacção com os colegas», destacando inclusivamente estas competências, como as primeiras a ser mencionadas, aquando da resposta à questão: «Que competências julgas ter desenvolvido a partir daí?»



Fig. 385 *Público, Local*, 16 de julho 1997, p. 4. Fonte: Tiago R., 2011b.

Para além disso, Tiago R. (2011b) considera que este trabalho «possibilitou o desenvolvimento de uma certa metodologia projectual», numa época em que ele e os seus colegas ponderavam sobre as suas futuras escolhas académicas e profissionais e Arquitetura emergia como uma área de interesse para si e para alguns deles.

## 7.2. Relatos enquanto alunos no ensino superior

Curiosamente, no que respeita a este paradigma, encontramos correspondência entre alguns projetos desenvolvidos no ensino superior relatados e as unidades de trabalho do ensino secundário previamente apresentadas, sendo possível estabelecer relações entre ambos os ciclos de estudo com facilidade. Assim, por exemplo, os trabalhos descritos por Flávia C. (2010c), Joana G. (2010c), Tiago R. (2011c) e Mariana M. (2012c), respetivamente a conceção de um abrigo, um museu, uma ponte habitável e uma casa («Covilhã *box*»), consistem em “versões” avançadas, com maior grau de complexidade e assumidamente mais *pragmáticas-reconstrutoras* das unidades descritas por Ana L. (2010b), Vasco P. (2010b) e Filipa B. (2011b), já apresentadas. O mesmo acontece com os projetos no âmbito do património relatados Cláudia N. (2011c) e Nuno F. (2013c), face às unidades descritas por Sílvia M. (2010b) e Rita F. (2010b). Do mesmo modo, o projeto de um jogo infantil, relatado por Ana L. (2010c) corresponde a duas unidades da mesma natureza realizadas no ensino secundário por Sofia F. (2010b) e Tiago N. (2010b). Esta proximidade não foi uma escolha propositada decorrente da seleção específica de casos que pudessem assemelhar-se, mas é efetivamente representativa da frequência com que estes projetos foram relatados e reconhecidos como comuns em ambos os ciclos de estudo. Na verdade, os nossos alunos sugerem uma relação algo direta entre a formação superior (em Arquitetura ou Design) dos seus professores do ensino secundário e os exercícios propostos nas aulas que frequentaram; assumindo também eles, enquanto professores, a influência de determinados projetos que realizaram no ensino superior na conceção de unidades de trabalho, sobretudo no contexto dos últimos anos do ensino básico e no contexto do ensino secundário. Como exemplo, um dos projetos mais populares, de acordo com os alunos de *DAP I*, é a elaboração do *design* da caixa de um *cd*, exercício transversal ao ensino básico (Susana L., 2010b), secundário (Elisa P., 2012b; Margarida A., 2014) e até superior (Rita F., 2010b), como veremos de seguida.

### 7.2.1. Design de produto: redesign da capa de um cd e jogo infantil

No seu relato sobre uma experiência escolar no contexto do ensino superior, Rita F. (2010b) descreve-nos um projeto realizado no 1.º ano do curso de Design do Instituto de Arte, Design e Marketing (IADE), em Lisboa, no ano letivo de 1996-1997, que é bastante semelhante aos partilhados por Susana L. (2010) e Elisa P. (2012), desenvolvidos respetivamente no 8.º ano do ensino básico, na Escola Básica de Cacilhas, no concelho de Almada, distrito de Setúbal, no ano letivo de 1991-1992, e no 12.º ano do ensino



secundário, na Escola Secundária de Mem Martins, no concelho de Sintra, distrito de Lisboa, no ano letivo de 1998-1999.

Não obstante a semelhança do seu conteúdo, é possível evidenciar algumas diferenças entre estes três trabalhos: se o de Susana L., realizado em *Educação Visual*, partiu de um tema mais restrito: os compositores de música clássica; o de Elisa P., realizado em *Oficina de Artes*, foi mais livre, ainda que igualmente estruturado; e o de Rita F., realizado em *Design*, consistiu num projeto de «re-design de uma capa de um *cd* já editado de um cantor ou grupo à escolha [dos alunos]», pelo que podemos afirmar que combinou a restrição do primeiro, neste caso, por se basear num *cd* já existente, com a liberdade do segundo, pela possibilidade de escolha do cantor ou grupo.



Figs. 386 a 392 Trabalho realizado por Rita F. em *Design Visual*, 1.º ano do curso de *Design*, Instituto de Arte, Design e Marketing (IADE), Lisboa, 1996-1997. Fonte: Rita F., 2010c.

No que respeita ao processo de trabalho predefinido e acompanhado, passo a passo, pela professora, Rita F. (2010) recorda que obedeceu a uma estrutura composta pelas

seguintes fases: 1) seleção do *cd*, 2) realização de um trabalho de pesquisa sobre as capas dos *cds* já editados pelo cantor ou grupo, 3) análise da capa do *cd* escolhido; 4) procura de novas soluções, através de estudos de forma e de cor; 5) planificação da capa do *cd* à escala real, e 6) execução da mesma.

Para este trabalho, Rita F. tomou como ponto de partida o *cd Wildest Dreams*, da autoria da cantora Tina Turner, «não pela música em si, mas pelo título do álbum». Ao reparar na imagem da capa: «a fotografia a cores do rosto da cantora a sorrir», Rita F. considerou o *design* original deste *cd* «pouco sugestivo», o que a levou a elegê-lo para o processo de *redesign*, no intuito de alcançar uma maior coerência entre o título do álbum e a representação visual do mesmo, materializada no *cd*.

Como professora, Rita F. refere que desenvolveu um projeto semelhante a este com o 9.º ano do ensino básico, «para leccionar o conteúdo programático do *Design*», como veremos no último ponto deste capítulo.

O trabalho relatado por Ana L. (2010c), desenvolvido no 3.º trimestre do ano letivo de 1998-1999, em *Introdução às Artes Plásticas e ao Design*, uma disciplina que, no 1.º ano, era comum a todos os cursos que então existiam na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa: Artes Plásticas – Escultura, Artes Plásticas – Pintura, Design de Equipamento (o seu) e Design, consistia na conceção de «um objeto lúdico», assemelhando-se, no que respeita à temática, aos relatados por Sofia F. (2010b) e Tiago N. (2010b), realizados no ensino secundário. Contudo, de acordo com a aluna, este projeto dividia-se em duas fases: a de proposta e concretização do objeto e a de elaboração da «embalagem alusiva ao brinquedo», a última das quais não explorada nos exercícios descritos pelos seus colegas. Para além disso, em vez de partir da aplicação do conhecimento da geometria, a unidade de Ana L. teve início com «uma pesquisa prévia dos vários objetos existentes».

Revelando desde cedo um interesse especial pela psicologia infantil, Ana L. decidiu «elaborar um objeto que fosse didático», destinado a crianças do 1º ciclo do ensino básico, elegendo os abácos como objeto da sua pesquisa: «Pretendia que aprendessem de uma forma mais descontraída, não fazendo da matemática um bicho-de-sete-cabeças e inculcando na criança o gosto pela disciplina, desde cedo, o que é essencial.» (Ana L., 2010c) A aluna construiu assim um brinquedo que intitulou de «calculadora mágica», composto por «um conjunto de caixinhas em acrílico, com bolinhas de vidro [berlindes] numeradas no seu interior, intercaladas por caixas vazias apenas com os sinais de somar, subtrair e igual».





Figs. 393 e 394. Trabalho realizado por Ana L., *Introdução às Artes Plásticas e ao Design*, 1.º ano de Design de Comunicação, FBAUL, 1998-1999. Fonte: Ana L., 2010c.

Ao refletir sobre o acompanhamento docente, Ana L. (2010c) revela um certo desapontamento, em relação aos «inputs» e ao «feedback» do professor que, de acordo com a aluna, não definia claramente o que era pretendido com o exercício, o que levava os alunos a sentirem-se «muito desorientados».

De facto, o envolvimento do professor no projecto sempre foi distante e sem interesse no que estávamos a fazer, parecia que nem ele sabia o que queria e o porquê, ou então sabia e não nos conseguia transmitir, o que era mais grave.

Ao realizar este relato, Ana L. (2010c) constatou que início e o final do seu percurso no ensino superior foi marcado por projetos que envolveram o mesmo público: as crianças. «Curioso, iniciei o meu percurso académico na Faculdade a pensar nesse público-alvo e terminei também a pensar nele, com o projecto final de curso destinado a um infantário.» (Ana L. 2010c) Ainda que destinados a faixas etárias diferentes, L. reconhece que «todo o interesse e a pesquisa» que desenvolveu com estes dois trabalhos foram muito importantes para si, enquanto professora, de *Expressão Plástica* do Curso de Técnico de Apoio à Infância.

A aplicabilidade deste trabalho que fiz na Faculdade foi feita no Curso Técnico de Apoio à Infância, na disciplina de *Expressão Plástica*, numa proposta de um objeto lúdico e pedagógico tendo em vista o público infantil. Cada aluno escolhia a matéria que queria ensinar através do seu brinquedo, de acordo com uma pesquisa prévia. O objectivo era de elaborar um objeto que fosse didático e a turma teve alguma dificuldade (...) Só queriam fazer peluches e brinquedos simples e facilmente apelativos, mas depois compreenderam o objectivo do projecto e aderiram bem. (Ana L., 2010c)



Fig. 395 e 396 Dois dos projetos realizados em *Expressão Plástica* pelos alunos Ana L., Curso de Técnico de Apoio à Infância, ano letivo de 2009-2010. Fonte: Ana L., 2010c.

### 7.2.2. *Espaços habitáveis: um abrigo, uma casa, um museu e uma ponte*

Os quatro relatos que iremos apresentar de seguida incidem sobre trabalhos desenvolvidos em Arquitetura, a maioria dos quais nos últimos anos do curso (Flávia C., 2010c; Joana G., 2010c; Mariana M., 2012c) e apenas um deles no 2.º ano (Tiago R., 2011c) e envolvem, como é natural, nesta licenciatura, a projeção de espaços habitáveis. Os trabalhos apresentados por Flávia C. (2010c) e Joana G. (2010c), respetivamente a projeção de «um abrigo» e de «um museu», foram ambos realizados no 5.º ano de Arquitetura, na Universidade Lusíada, o primeiro no ano letivo de 2001-2002 e o último no ano letivo seguinte. O projeto relatado por Mariana M. (2012c) teve lugar alguns anos depois, mais precisamente no ano letivo de 2007-2008, no 4.º ano do mesmo curso, na Universidade da Beira-Interior, na Covilhã, distrito de Castelo Branco e consistiu na projeção de uma casa, a *The Covilhã-Box*. E, por fim, o projeto descrito por Tiago R. (2011c), foi realizado no 2.º ano de Arquitetura, na Universidade de Coimbra, e consistiu na projeção de «uma ponte habitável». Todos estes projetos partem da simulação de problemas de arquitetura e requerem a apresentação de propostas com base numa pesquisa fundamentada.

O objectivo era projectar uma casa para uma pessoa (um quarto, uma sala, uma cozinha e uma casa de banho) em um número limitado de m2 de área bruta (...) O projecto tinha como localização a serra de Sintra, onde teríamos de escolher um local específico. (Flávia C., 2010c)

Este trabalho, à semelhança de tantos outros que realizei na Universidade, teve como principal objectivo intervir de forma eficaz, poética e inteligente numa paisagem concreta, de forma a produzir-se arquitectura e fazer surgir um objeto artístico, tanto ao nível conceptual, como ao nível da tectónica. (...) Foi-nos dada a implantação do mesmo, com as Azenhas do Mar como paisagem, foram-nos dadas também as indicações referentes à materialidade do projecto, o tipo de apresentação exigida, tipologias, (...)

O objectivo do trabalho seria então projectar um Museu que valorizasse a arquitectura, tanto através de salas destinadas a expor desenhos, fotos e maquetas de outros edifícios, como pelo próprio espaço, que poderia eventualmente ser tratado como se fosse uma escultura. Esta intervenção teria de valorizar a paisagem e o local específico de implantação seria escolhido por nós, havendo, no entanto, uma área limite para o efeito. (Joana G., 2010c)

Para realizar o projecto foi-nos apresentado um enunciado com objectivos claros mas, ao mesmo tempo, vagos (tudo em inglês, porque o professor era polaco): «Be inspired by the architecture of the city. The city of Covilhã. Design na urban architectures *folie*: THE COVILHÃ BOX.» (Mariana M., 2012c)

Este trabalho consistia em desenvolver um projecto de arquitectura de uma ponte habitável para o rio Mondego. [Naquela altura, no centro de Coimbra, só havia duas pontes a ligar as margens do rio Mondego. A zona de intervenção situava-se entre a Ponte do Açude (a norte) e a Ponte de Santa Clara (a sul).] Partindo de uma área mais ou menos descaracterizada da cidade de Coimbra, era esperado que, além de uma operação de reabilitação urbanística, se criasse um objeto-edifício de ligação entre as duas margens. (Tiago R., 2011c)

Tanto Flávia C. (2010c), como Joana G. (2010c) descrevem uma fase algo dilatada de exploração dos locais de implantação. Com duração de «dois a três meses» e «três meses» respetivamente, estes projetos implicaram o reconhecimento inicial desses locais, sob a orientação dos docentes, ao qual se seguiram várias visitas por parte das alunas, para uma familiarização com os mesmos, da qual resultaria a escolha dos conceitos a ser trabalhados, assim como a seleção dos lugares específicos onde iriam ser implantados, algo intrinsecamente relacionado com os próprios conceitos. Assim, Flávia C., após algumas visitas à serra de Sintra, escolhe como conceito «o ninho», que traduz como «o corpo, a alma, o abrigo» e elege como local de implantação uma concavidade do terreno.

Após a entrega do enunciado e respectiva explicação, numa outra aula, deslocámo-nos à Serra de Sintra, juntamente com o professor, para fazer um primeiro reconhecimento do local. Durante essa visita deveríamos explorar a zona e tirar fotografias de modo a escolhermos o lugar de implantação do nosso projecto. Essa escolha deveria estar relacionada com a ideia associada ao projecto, ou seja, ao mesmo era implícito estarmos a pensar no conceito do nosso projecto para que lugar e projecto estivessem interligados através do conceito.

Ao fim de algumas visitas que ainda efectuei à serra, escolhi o meu lugar de implantação do projecto, que tinha como conceito o ninho, um refúgio, um lugar onde a calma e o sentimento de protecção fossem as sensações mais fortes. De acordo com isso, escolhi um lugar côncavo de permitia construir ali o meu projecto e que ao mesmo tempo estaria protegido da estrada secundária (...) Assim estaria implantado num lugar aconchegante e distanciado psicologicamente do mundo, mas fisicamente tinha um bom acesso à estrada, que permitia fazer boas ligações ao mundo exterior. (Flávia C., 2010c)



Figs. 397 a 400 Maqueta de «um abrigo», desenvolvido em Projeto V, por Flávia C., 5.º ano de Arquitetura, Universidade Lusíada, Lisboa, 2001-2002. Fonte: Flávia C., 2010c.

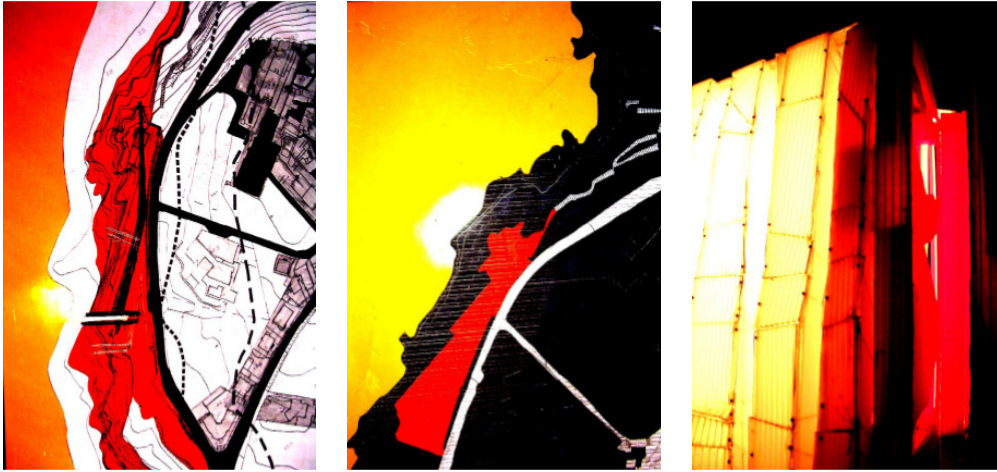
Joana G. (2010c) descreve uma experiência semelhante, quer no que respeita à primeira visita para reconhecimento do local de implantação dos projetos, quer no modo como resolveu dar resposta ao enunciado, evidenciando as características terrenas e sonoras daquela zona costeira.

Após entrega do enunciado, os professores levaram-nos até ao local para fazermos o reconhecimento do mesmo e tivemos também uma conferência com um grupo de alunos vindos de Harvard, que fizeram o mesmo trabalho meses antes.

Uma vez no local, foi-nos aconselhado pelos professores a desenhar o mesmo, a fotografá-lo, a analisá-lo e escolher especificamente o sítio a trabalhar. Era também importante que, ao escolhermos o local onde implantar o projecto, tivéssemos já em mente uma ideia ou conceito para a criação do mesmo. (...)

Depois de fazer várias visitas ao local e de esquiçar bastante sobre as plantas do mesmo, escolhi intervir directamente na escarpa, de modo a arrancar uma fatia do mesmo e a trabalhar no vazio restante. A minha ideia consistia em quase enterrar a construção que apenas seria visível da perspectiva de quem estivesse no mar voltado para a costa. O vazio provocado pela fatia de terra arrancada, serviria de suporte à arquitectura, sendo nele construídos cheios e vazios interligados por um percurso vertical, onde bolhas e bolsas de ar tomariam a forma de salas de exposição e de apoio. O barulho das ondas, o movimento das marés, a variação da luz ao longo do dia e consoante o tempo, serviriam de mote poético para a vivência do espaço. (Joana G., 2010c)





Figs. 401 a 403 Plantas e maquete do «museu», desenvolvido em *Projeto V* por Joana G., 5.º ano de Arquitetura, Universidade Lusíada, Lisboa, 2002-2003. Fonte: Joana G., 2010c.

A unidade de trabalho relatada por Mariana M., realizada num período de tempo mais curto: «(talvez) em duas ou três semanas», em Projeto IV, no 4.º ano de Arquitetura do Departamento de Engenharia Civil e Arquitectura da Universidade da Beira Interior, na Covilhã, no ano letivo de 2007-2008, resulta de uma abordagem um pouco diferente dos projetos que acabámos de descrever.

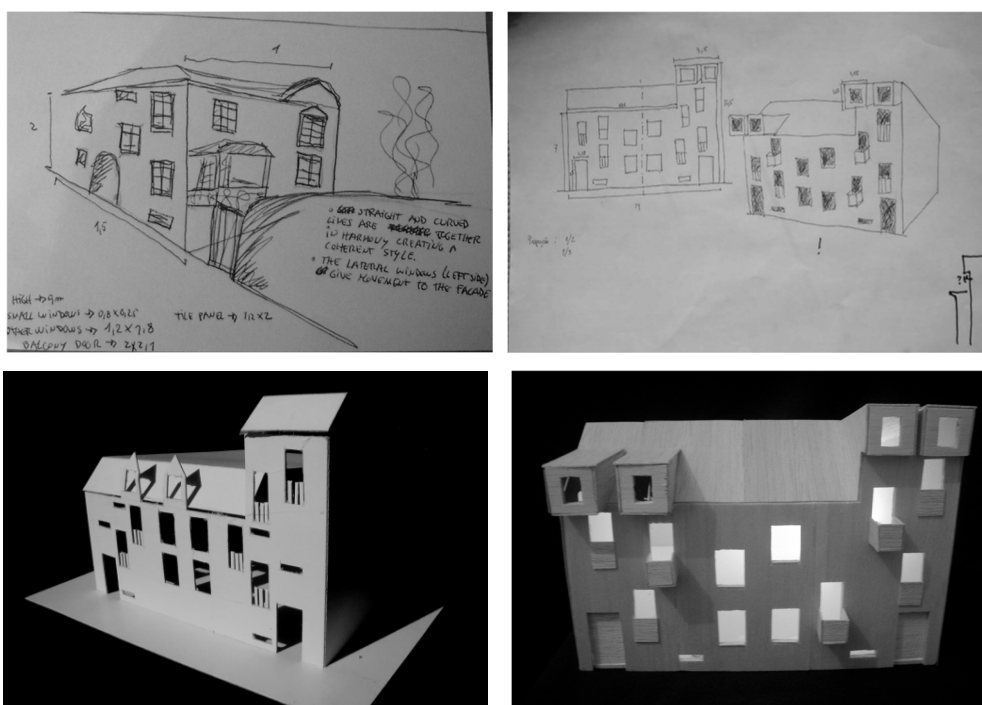
Embora, de acordo Mariana M. (2012c), este projeto tenha implicado «um passeio pela cidade», o objetivo deste passeio não fora, tal como nos trabalhos dos relatos anteriores, fazer o levantamento do local onde iria ser implantado o projeto, mas antes recolher elementos típicos da arquitetura da Covilhã, que serviriam de mote às propostas. Assim, o ponto de partida do projeto foi o conceito *The Covilhã-Box*, definido pelo professor, e não o local de implantação, sugestivo de diferentes conceitos para cada aluno, como sucedeu nos projetos relatados por Flávia C. (2010c) e Joana G. (2010c).

Para além disso, o professor, de origem polaca, recorreu a uma estratégia surpreendente aos olhos de Mariana M., bastante distinta das então utilizadas pelos outros professores do curso: a realização de desenhos rápidos, de memória, reveladores do que haviam fixado durante o passeio.

Lembro-me que foi um passeio muito descontraído onde tirei imensas fotografias. Depois, foram escolhidas as que, no meu entender, representavam melhor a arquitectura da Covilhã e que serviriam como base para a realização da maquete final.

Foi então que voltámos à aula e veio a grande surpresa: «Agora desenhem os edifícios que escolheram, mas tem de ser de memória.» Foi assim que percebi que não via, na realidade, as “coisas”. Passei os olhos, tirei fotos e não fixei, não observei na realidade. (...) nem o número de portas, nem de janelas “nem de nada” bate certo com a realidade... Foi esta a lição tirada deste trabalho: [é preciso aprender a ver, desde cedo] e que me levou a escolhê-lo. (Mariana M., 2012c)

Embora Mariana M. (2012c) tenha interpretado esta atividade como um “teste” às capacidades de memorização visual dos alunos, ao qual julga ter falhado redondamente, possivelmente devido à sua exigência pessoal de exata correspondência entre o visto e o desenhado, o que a leva a apelidar esses desenhos de «malfadados *sketches*», não consideramos que tenha sido esse o objetivo do professor, mas sim o de evidenciar o que cada um reteve de uma experiência comum, promovendo, a partir daí, uma interpretação pessoal dos elementos típicos da cidade mais significativos para cada aluno. Esta estratégia aproxima-o de um perfil *expressivo-psicanalítico* da educação artística, não identificado por Mariana M. (2012c), que ainda assim reconhece que este projeto «[jogava] com a criatividade, mas não com a funcionalidade própria da arquitetura».



Figs. 404 a 407 Estudos e maquete do projeto realizado por Mariana M. em Projecto IV, 4.º ano de Arquitectura, Universidade da Beira Interior, 2007-2008. Fonte: Mariana M, 2012c.

No entanto, no que se refere ao processo de trabalho executado após os desenhos e iniciais (Fig. 404), que incluiu a pesquisa e apresentação de propostas (Fig. 405), a construção de um modelo em cartão (Fig. 406) e, finalmente, de uma maquete em balsa (Fig. 407), o projeto de Mariana M. não difere substancialmente dos projetos relatados por Flávia C. (2010c) e por Joana G. (2010c), sendo condicionado pelas diversas fases, características da metodologia projetual, assim como pelos limites, como por exemplo a escala de 1/50, estabelecidos previamente no enunciado, o que levou a aluna a identificar o seu projeto exclusivamente com a corrente *pragmática-reconstrutora*.

Pelas características do exercício realizado na disciplina de Projecto IV podemos identificar nos objectivos da sua realização, e no resultado final, a corrente *Pragmática-Reconstrucionista*, já que, enquanto alunos, interviemos na realidade, que é a arquitectura da Covilhã, de uma forma que pode sempre ser alterada. Talvez este exercício se centre numa campo muito particular da arte que é a arquitectura, mas penso que é um exemplo muito bom de intervenção na realidade envolvendo situações reais (“learning around life-centered situations”, Efland, 1995:25) sendo a arte uma ferramenta para ajudar a modificar a realidade. O resultado final de cada um não é visto como uma verdade absoluta, cada um interpretou a cidade como a entendeu, desenvolvendo assim as suas competências de observação e síntese. Foi proposto aos alunos a apresentação de soluções para um problema que contribuiu para o nosso futuro enquanto arquitectos permitindo-nos experienciar uma nova realidade, originado a aprendizagem. Neste paradigma “a Arte e a Educação têm valor instrumental, na medida em que contribuem para que o ser humano, artista ou aluno, conheça e intervenha sobre a realidade” (Sousa, 2007:22) Com este exercício aprendemos um dos pressupostos que penso ser essencial para o entendimento da arte, que é observar a realidade que nos rodeia, sendo a educação feita em contacto directo com o meio através da resolução de problemas que nos possibilitem novas experiências. (Mariana M., 2012c)

Desenvolvido na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, precisamente no ano letivo de 1999-2000, na transição do século XX para o século XXI, o projeto descrito por Tiago R. (2011c), surgiu na sequência de um «concurso para uma ponte habitável», que teve lugar em Londres, em 1996, e terá influenciado os professores (regente e assistente).

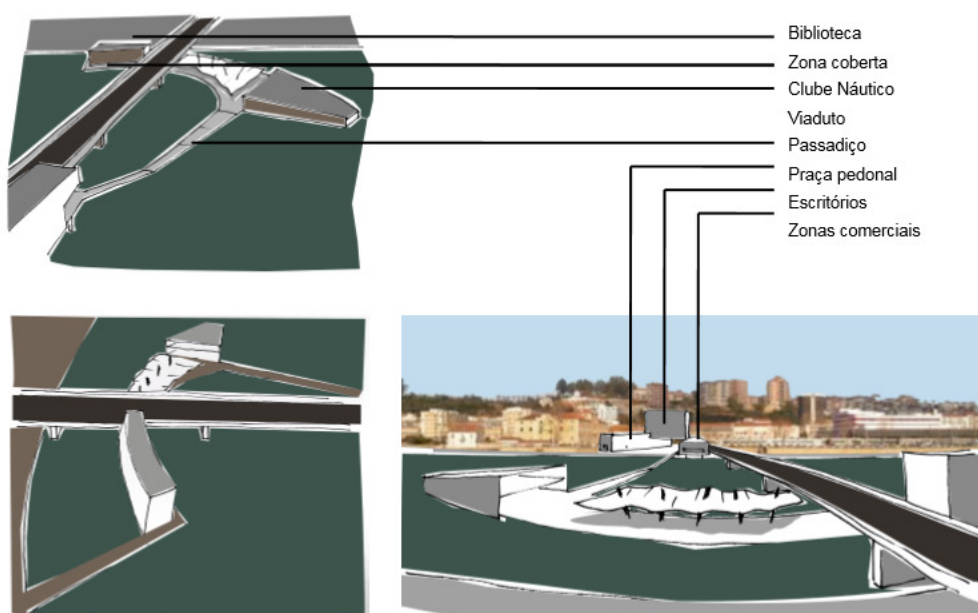


Fig. 408 «Uma ponte habitável» desenhada em *Projecto II* por Tiago R., 2º ano de Arquitectura, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, 1999-2000. Fonte: Tiago R., 2011c.



Apesar de ter sido realizado em *Projeto II*, no 2.º ano de Arquitetura e não no último, como os relatados por Flávia C. (2010c) e Joana G. (2010c), este projeto aproxima-se mais daqueles dois do que da unidade de trabalho desenvolvida por Mariana M. (2012c), no 4.º ano do mesmo curso. Ao contrário de Mariana M., e à semelhança de Flávia C. e Joana G., o projeto de «uma ponte habitável» apresentado por Tiago R. (2011c) partiu, quer do levantamento das características da cidade de Coimbra, onde seria implantado, quer da exploração de um conceito à escolha dos alunos, no seu caso, o conceito de pêndulo: «O conceito de pêndulo foi-se tornando cada vez mais presente no projecto: do ponto de vista formal, ele relaciona-se com a ideia de sucessivas travessias; pessoalmente, o seu aparecimento pode estar associado às oscilações semanais entre as duas cidades.» (Tiago R., 2011c)

Bastante semelhante, no processo, aos projetos relatados por Flávia C. (2010c) e Joana G. (2010c), este projeto destaca-se, no entanto, em pelo menos dois aspetos: o facto de ter sido inicialmente trabalhado em grupo e só depois assumido individualmente:

No início era feita uma maquete em grupo, à escala 1/500, para compreender a zona de intervenção e levantar questões urbanas relevantes. Depois, já individualmente, entregavase uma maquete a 1/200 além de muito material desenhado. Por fim, era obrigatório apresentar material desenhado (plantas, alçados e cortes) com tinta em papel vegetal à escala 1/100.

E ainda o facto de ter sido iniciado com uma apresentação, na qual foram viualizados e debatidos «exemplos da história da arquitetura», como «a *Tower Bridge*, a *Ponte Vecchio* ou a *Pont Neuf*», por serem considerados «objetos que, apesar de cumprirem funções diferentes, trazem a vivência da cidade até si e, por vezes, dão origem à geração de novos espaços urbanos». Embora Tiago R. (2011c), naquele ano, não se recorde de assistir a outras aulas teóricas em que tenha participado o regente, mas antes das «longas conversas» com o assistente, uma espécie de «pontos de situação, pelos quais era preciso passar», foi possivelmente esta dimensão compreensiva da arquitetura, revelada na apresentação, que o levou a associar o projeto exclusivamente à corrente *formalista-cognitiva*, curiosamente também mencionada por duas das suas colegas.

Enquadro o trabalho, no que diz respeito à Educação Artística, como estando próximo das metodologias defendidas pela corrente *pragmática-reconstrutora* uma vez que a metodologia praticada é a de resolução de problemas, com o intuito de nos capacitar a intervir sobre uma realidade social, mas ao mesmo tempo o professor, na sua atitude, enquadra-se na corrente *formalista-cognitiva*, uma vez que é um mediador da aprendizagem do aluno. (Flávia C., 2010c)

Por outro prisma, é também notória uma corrente *Pragmática e Reconstrucionista*, pois todo o exercício se desenvolveu consoante esta metodologia existente na Educação Artística, no que se refere à execução de problemas e à intervenção numa realidade social. Tendo em conta os perfis e modelos de professor de arte, quase que consigo identificar um modelo *Formalista e Cognitivo* nos professores da cadeira, pois as suas atitudes e funções primordiais foram essencialmente a mediação da aprendizagem. Também um perfil Social Reconstrucionista está patente na forma em como o professor José Maria Assis abordava o saber e os conteúdos, pois foi distinta a preocupação em que os alunos se formassem não só como arquitectos, mas também como cidadãos preparados para transformar o mundo num lugar melhor e mais bonito! (Joana G., 2010c)

Para estas alunas, a identificação de uma abordagem *formalista-cognitiva*, complementar à *pragmática-reconstrutora*, prende-se com o desempenho dos seus docentes, que vêem como mediadores do conhecimento específico da arquitetura, algo mais evidenciado no relato realizado por Joana G. (2010c). Nas descrições de ambas surge ainda uma leve alusão à tendência dos seus professores para um perfil *personalista*, no que concerne ao respeito que demonstravam em relação às decisões finais dos alunos.

Durante o processo educativo de concretização do enunciado o professor tinha o papel de moderador, as nossas ideias, tentando de um modo muito subtil e sempre que necessário, direccionar-nos para o que considerava serem as escolhas mais adequadas. Contudo, a nossa decisão final era sempre respeitada. (Flávia C., 2010c)

Em sala de aula, o professor José Maria Assis, que era quem conduzia a turma de perto, teve sempre o cuidado de nos mostrar exemplos de projectos de arquitectos de referência, livros e revistas de arquitectura, bem como levar a turma a fazer debates constantes para discutir arquitectura e, assim, elucidar o que é certo e errado nesta disciplina e para a concepção de uma ideia inteligente que pudesse dar corpo a algo. (...)

Durante todo o processo, o professor foi conversando individualmente com os alunos, salvo em alguns casos em que o professor chamava toda a turma para também comentar o trabalho dos colegas. O professor teve sempre uma atitude de acompanhamento dos trabalhos, orientando os mesmos, mas deixando também sempre espaço para que os alunos pudessem criar consoante a sua ideia e conceito. (Joana G., 2010c)

No entanto, estas decisões, por um lado, assentavam sempre no conhecimento *formalista* da arquitetura, do qual os professores eram mediadores, e, por outro lado, correspondiam a respostas ao problema inicial, procurando dar-lhe resposta, a partir da pesquisa em torno do mesmo, o que é próprio da corrente *pragmática-reconstrutora*, dominante em ambos os projetos.

### 7.2.3. Mobiliário urbano: bancos e papeleiras

Os projetos relatados por Sofia F. (2010c) e Sónia T. (2012c), desenvolvidos respetivamente em *Introdução ao Design Industrial*, no 2.º ano do curso de Design, no Instituto de Arte, Design e Marketing (IADE), no ano letivo de 1996-1997, e em *Design de Equipamento IV e Tecnologia do Design*, no 5.º ano do curso de Design de Equipamento, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, no ano letivo de 2002-2003, consistem ambos na conceção de «mobiliário urbano», nomeadamente de bancos e papeleiras, mas resultam de preocupações diferentes.

No âmbito da disciplina de *Introdução ao Design Industrial* (2º ano) foi proposto o projecto de criação de mobiliário urbano com localização e função já definidas: a Praça do Comércio aquando a sua remodelação para a cidade de Lisboa receber a *Expo'98*. Era importante pensar num conceito que servisse de elemento aglutinador de todas as peças que iriam ser concebidas. Foi feita uma pesquisa sobre os barcos e as arcadas dos edifícios envolventes à Praça do Comércio, que acabaram por ser a linha orientadora de todo o projecto.

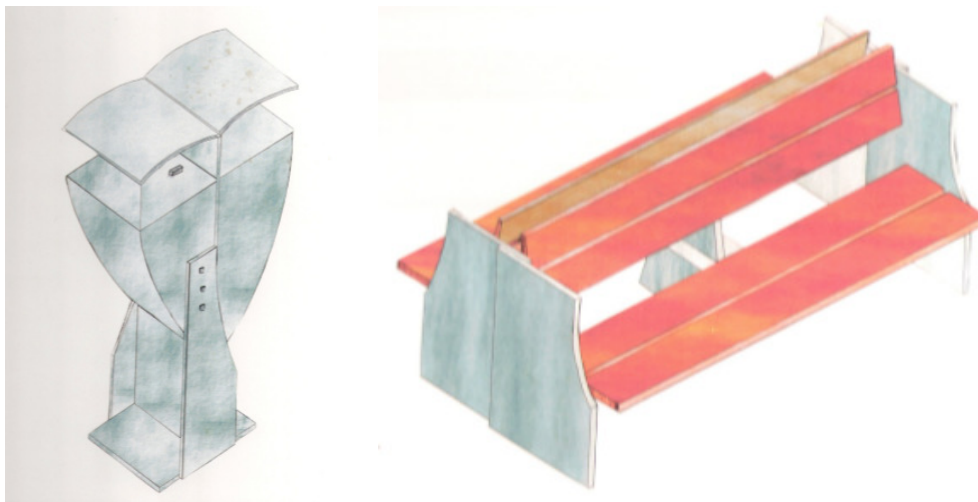
No 5.º ano da licenciatura em Design de Equipamento, na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, foi pedido aos alunos para desenvolver um projeto final de curso, que seria desenvolvido no âmbito de duas disciplinas, *Design de Equipamento*, com dois professores responsáveis, e *Tecnologia de Design*, com um professor responsável. Neste caso, tenho a certeza que não foram apresentados enunciados e que a proposta de trabalho foi apresentada oralmente. O trabalho seria desenvolvido durante todo o ano, tinha a dimensão de um projeto final de curso, em que era da nossa responsabilidade escolher o tema a desenvolver. (...) Embora não tivessem sido claros na forma de escolher o tema, creio que a maior parte de nós [escolheu] temáticas com as quais nos sentíamos identificados enquanto futuros designers. No meu caso, a escolha do tema foi bastante imediata, recorde que na altura já andava ansiosa por desenvolver um projeto na área de design inclusivo ou universal, que incluísse preocupações ambientais, fazendo assim um cruzamento com o design sustentável.

Assim, embora ambos assentassem na metodologia de projeto, enquanto que, no primeiro, a «encomenda» foi definida previamente pelo professor, no segundo, o tema a ser desenvolvido era livre, atendendo aos interesses dos alunos como futuros *designers*, o que permitiu a Sónia T. (2012c) assumir uma postura *social-reconstrutora*.

No primeiro caso, Sofia F. (2010c) tomou como referência os elementos da Praça do Comércio que fazem alusão ao mar e à atividade piscatória, esboçando uma série de «equipamentos diversos» com base nas características formais desses elementos. Entre os equipamentos esboçados, a aluna elegeu, «para a pormenorização e para a realização de maquetas», o banco e a papeleira.

As tiras de madeira foram inspiradas nos bancos antigos dos barcos de passageiros do Tejo e as peças laterais em metal apresentavam cortes idênticos às arcadas da Praça e rebites, tão característicos de elementos que pertencem ao mar e às actividades ligadas a este. (...) A base da papelreira era idêntica às laterais do banco e também ela apresentava rebites. (Sofia F., 2010c)

Para além disso, Sofia F. (2010c) considerou aspetos relativos à utilização diária dos equipamentos, atendendo ao conforto do banco, com laterais em metal e assento em madeira, por «o metal ser frio de Inverno e aquecer muito de Verão» e a funcionalidade e manuseamento da papelreira, «concebida em metal, por ser mais higiénico», dupla e «com os recipientes para o lixo amovíveis», para ser mais facilmente utilizada «pelos funcionários da empresa de recolha de lixo urbano».



Figs. 409 e 410 Papelreira e banco projetados em *Introdução ao Design Industrial* por Sofia F., 2.º ano de Design, Instituto de Arte, Design e Marketing (IADE), 1996-1997. Fonte: Sofia F., 2010c.

Sobre o modo como os docentes acompanharam os seus projetos, ambas as alunas mencionam o facto de ser esperado que, respetivamente no 2.º ano e no 5º ano dos seus cursos, os alunos já tivessem adquirido uma série de conhecimentos e competências que lhes permitiriam desenvolver os seus trabalhos sem uma orientação muito direcionada por parte dos professores. Sofia F. (2010c) refere que o professor «não acompanhou tão de perto a concepção dos projectos, dando aos alunos “carta branca” quanto às tomadas de decisões e quanto às linhas a seguir», o que considera «natural», porque: «sendo já o 2º ano, os alunos já deveriam ter adquirido determinados conceitos que se pretendia que aplicassem no projecto». Sónia T. (2012c), ao recordar o acompanhamento dos três professores compara-o «uma espécie de ambiente de “consultório médico”, em que esperávamos pela nossa vez para falar com os professores e apresentarmos aquilo que iamos fazendo ou as nossas eventuais dúvidas». À semelhança de Sofia F. (2010c),

também Sónia T. (2012c) sublinha: «A forma de apresentar o trabalho, o processo, tudo era por nossa conta e risco, com certeza contavam que recorressemos ao que aprendemos durante o resto do curso.»

No seu caso, o desenvolvimento do projeto, intitulado inrejeitado à partida por dois dos três professores, que a aconselharam «imediatamente a abandonar a ideia, por a considerarem desajustada para um designer», não foi fácil, motivo pelo qual Sónia T. (2012c) o encarou como um «desafio a [si] mesma».

O envolvimento dos três professores, que foi apenas de “consultores”, começou desde logo por ser um momento de angústia. Logo no primeiro dia, e recuperando a metáfora do consultório médico, parece que saí do consultório com uma notícia má sobre a minha saúde. Afinal de contas a minha ideia para o projeto não tinha sido bem aceite. Estaria eu louca e a precisar de uma injeção para ser designer?! No 5.º ano do curso e a escolher um tema que nada tinha a ver com a profissão?!

Felizmente não fui influenciada pela maioria pessimista e derrotista, fruto de uma teimosia que me acompanha desde criança, e resolvi avançar com o projeto por mim e pela sociedade e não pela nota, nem para fazer aquilo que os professores queriam que eu fizesse. Mais espremedores de citrinos a la *Starck*, mais objetos bonitos e elitistas, sem desprimor para essa vertente do *design*, essa não era a minha perspetiva da profissão, para fazer isso existem outros colegas que o defendem. Eu tinha de defender aquilo em que acreditava.

Numa segunda “consulta”, em que finquei pé e disse que ia avançar com a ideia inicial, lá consegui o apoio de um dos professores, após a sua hesitação inicial, o professor Vitor Manaças foi o único que me acompanhou devidamente ao longo do projeto, tendo contribuído substancialmente para que eu conseguisse ultrapassar os muitos obstáculos que me surgiram. Com os outros dois, bem, o tema das acessibilidades, o Design Inclusivo, ou o Design para todos, não foi fácil de aceitar, e passei o ano inteiro, a ser convencida a mudar de tema, até porque, segundo um deles: «Para que raio os deficientes querem ir à praia?!» (Sónia T., 2012c)

Apesar da reação adversa dos dois professores ter desanimado e angustiado Sónia T. durante todo o ano letivo, a verdade é que «quanto mais vezes [lhe] diziam isso», mais a aluna se convenciu da necessidade de concluir o projeto que intitulou *[in]acessibilidades*, defendendo a sua ideia e focando-se no modo de possibilitar o acesso à praia a pessoas com mobilidade reduzida,

(...) especialmente pelo carácter da própria atividade, de ser um prazer interdito a muitos, por vivermos num país com uma vasta costa e por querer provocar a ideia de que não se precisa de pensar apenas nas “necessidades básicas”, mas sim em todas as atividades que enquanto indivíduos queremos e temos o direito de escolher participar.

Bastante envolvida e empenhada no seu projeto, Sónia T. contactou várias instituições, entrevistou «muitas pessoas com diversas limitações ou que lidam com a realidade das pessoas com mobilidade reduzida» e manteve «longas trocas de e-mails com muitas outras». Ao reviver essas «conversas», «que ainda hoje [guarda]», a aluna sentiu-se motivada a «recuperar» o seu projeto e voltar a mostrá-lo, reforçando o seu entendimento do que é e para que serve o *design*, bem expresso na introdução do trabalho:

Projectar pensando em todos é uma questão de igualdade de direitos, embora muitas vezes se pense que o que se defende é um direito à diferença, pelo contrário o que se procura destacar é o direito à igualdade, não podemos continuar a ignorar as barreiras físicas e psicológicas impostas a uma grande percentagem de pessoas. Em muitos casos não projectar a pensar em todos é defendido com o argumento de que as pessoas condicionadas representam uma minoria, e que esse investimento implica custos muito elevados, no entanto, se analisarmos com mais atenção, encontraremos um outro cenário, qualquer um de nós pode adquirir alguma incapacidade em qualquer altura da nossa vida. A verdade é que projectar para todos é pensar no presente e no futuro de todas as pessoas e da sua relação com o meio que as envolve, geralmente não representa um aumento de custos, trata-se mais de um investimento. O objectivo deste trabalho é demonstrar, acima de tudo, que é preciso desenvolver projectos num sentido de um *design* cada vez mais inclusivo. Os responsáveis pela projecção do mundo artificial que nos rodeia, devem estar conscientes de que é preciso projectar para as pessoas, sabendo que o ser humano é caracterizado por uma enorme diversidade, e que não é correcto simplesmente ignorar determinadas condições humanas. Não acredito que se deva continuar a desenvolver apenas projectos especialmente para deficientes, uma porta mais larga que outra, uma rampa ao lado de uma escada, uma casa de banho especificamente para deficientes, etc. Muitas vezes o que parece mais adequado para um deficiente, pode funcionar como uma mais valia para todas as pessoas. (Sónia T., 2003: 5 e 7, cit. Sónia T., 2012c)

Mais recentemente, aquando da escrita deste relato para *DAP I*, Sónia T. (2012c) apercebeu-se de que este projeto contribuiu para a sua mudança, «não só enquanto profissional, mas também enquanto aluna». Foi durante a sua realização que aprendeu a consolidar e a defender convictamente as suas ideias, a confrontar-se com posições diferentes da sua e a argumentar com fundamentos válidos, ganhando confiança em si própria e nas práticas profissionais em que acredita: «Se até então tinha muitas dúvidas do que queria, de como defender os trabalhos, de como encarar os professores, a partir daquele projeto, fiquei muito mais segura de mim e das minhas ideias.» (Sónia T. 2012c)



Figs. 411 a 413 Esboços e maquetas de banco e papelreira do projeto «[in]acessibilidades», desenvolvido por Sónia T. em *Design de Equipamento IV e Tecnologia do Design*, 5.º ano de Design de Equipamento, FBAUL, 2002-2003. Fonte: Sónia T., 2012c.

Do mesmo modo que, aquando da realização do projeto *[in]acessibilidades* (2002-2003), Sónia T. se apercebeu, enquanto *designer*, de que «muitas pessoas são privadas do acesso a espaços e objetos, sem que isso seja incontornável», o que demonstra que «o problema não está na diversidade humana, mas sim, na inadequação dos espaços e dos objetos a essa diversidade», também Sónia T. (2012c), quase dez anos depois, considera, enquanto professora, que «o problema não está nos alunos, mas na forma como a informação é passada, não só pelos professores, mas pela comunidade e pela sociedade», o que revela, uma vez mais, «a inadequação dos meios, e por vezes, da própria mensagem».



Curiosamente, numa das partes deste seu trabalho, transcrita abaixo, a aluna acaba por definir o seu entendimento sobre o propósito da educação, entendimento esse que claramente a situa no movimento *pragmático-reconstrutor*.

O ensino, é sem dúvida alguma, a estratégia principal para enfatizar o direito de todas as pessoas a uma participação activa na sociedade, ensinar os alunos a saber interpretar a legislação existente e colocá-la em prática na sua actividade profissional futura. Através do ensino também se transmitem valores de igualdade, de inclusividade e de sustentabilidade, o que tenderá a criar um ambiente cada vez mais flexível e uma sociedade mais interactiva, abre a possibilidade de escolha e participação em diversas actividades, independentemente do estado físico das pessoas. (Sónia T., 2003:21 cit. Sónia T., 2012c)

Finalmente, Sónia T. (2012c) termina o seu relato afirmando que talvez então se afigurasse o momento em que «não só através do design, mas também, e principalmente, através do ensino», fosse possível «contribuir para a alteração das mentalidades», reforçando uma vez mais a sua tendência *reconstrutora*.

#### 7.2.4. Património e intervenção: branding do 25 de abril, animação de uma lenda, vídeo e mapa colaborativos

O trabalho partilhado por Cláudia N. (2011c), desenvolvido em *Projecto Multimédia I*, no 4.º ano da Licenciatura em Design – Tecnologias Multimédia, na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, no ano letivo de 2005-2006, constitui um exemplo de uma abordagem *pragmática-reconstrutora* centrada no património cultural, neste caso num momento chave da política em Portugal: o 25 de abril.

O 25 de Abril foi uma revolução política que hoje é assinalada como um evento cultural, sucedem-se paradas militares, manifestações, concertos, exposições e muitas outras actividades.

No âmbito das celebrações, pretende-se desenvolver uma ideia de marca identitária sobre a qual se vai organizar toda a divulgação cultural deste evento. Face a isto é necessário que esta identidade traduza tanto a importância colectiva do 25 de Abril para os que viveram essa época, como o significado desta para as gerações seguintes. Como estratégia a adoptar, deve pensar-se que a memória do que foi o 25 de Abril progride e pode modificar-se com o tempo. Isto abre possibilidades menos convencionais de finalização e aplicação que devem ser pensadas e aplicadas.

(Excerto do *briefing* apresentado pelo professor, Cláudia N., 2011c)

De acordo com a aluna (Cláudia N., 2011c), o professor da disciplina onde se desenrolou este projeto, «de longe o melhor professor da universidade», contribuiu para

reconfigurar o seu entendimento e prática do *design* num sentido mais construtivo. Cláudia N. justifica a seleção deste trabalho, entre os vários que desenvolveu nesse ano, por ser representativo da prática desse professor que tanto a marcou.

Até aí os professores eram um bocado desorganizados, era difícil perceber *briefings* que estavam sempre a mudar e eu sentia muita dificuldade em conviver num ambiente tão desorganizado e incoerente. (...) Este professor voltou a colocar a minha perspectiva nos eixos, reforçava a necessidade da metodologia processual, estabelecia critérios, era coerente, era muito exigente, mas muito interessante.

Sobre o modo como foi iniciado o projeto, Cláudia N. (2011c) recorda que, após a distribuição e apresentação do *briefing*, centrado no conceito de *branding*, procederam a uma leitura inicial do mesmo e debateram o tema, relacionando-o com a «memória colectiva». De seguida, o professor partilhou com os alunos «um documentário sobre Hiroshima, “Memória da bomba – Hiroshima”, sobre um museu criado para preservação da memória colectiva». Para além disso, falaram sobre «arte mural, bases de dados, computação ubíqua e cooperativa».

No âmbito da «resolução deste projeto», Cláudia N. (2011c) destaca a importância da pesquisa e da «estratégia processual» de compilação das ideias, pesquisa e planeamento, «importada» do projeto destinado a um desfile de moda, que realizara no ensino secundário. Durante o desenvolvimento do trabalho, que assentou numa fase de pesquisa e recolha, na qual a aluna visitou «a sede da Associação 25 de Abril e o museu», e na construção do mencionado *dossier*, Cláudia N. contou com a orientação atenta do professor. Sobre esta orientação, a aluna lembra o modo «como ele [o professor] riscava a palha e destacava alguns aspectos, as palavras-chave que dava, as indicações muito claras», reforçando a eficácia do seu método de trabalho.

Esta forma de trabalhar e de acompanhar os projectos contribuiu para as minhas capacidades de síntese, porque o professor obrigava-nos a condensar as nossas ideias, a sermos muito claros e objectivos para não nos perdermos no meio de toda a informação. (Cláudia N, 2011c)

Para além disso, é de destacar o facto de cada projeto individual ser «sempre» debatido em grupo. «Apresentava as minhas ideias e conclusões que eram direccionadas pelo professor e criticadas pelos colegas.» O projeto foi assim construído, quer a partir das referências trazidas e partilhadas pelos alunos, que as debatiam coletivamente, quer a partir das referências apresentadas pelo professor, «adequadas ao projecto em geral ou ao trabalho de algum colega em particular». Este projeto, que envolveu a memória coletiva

e procurou promover a consciência política, assumiu o formato de final de «um anúncio fictício», apresentado em *dvd*, «com toda a informação sobre o conceito», sendo exposto na *ExperimentaDesign'06*, «evento organizado na ESAD-CR e na Galeria Zé dos Bois».

Embora cada aluno tenha traçado um percurso individual ao longo deste projeto, as dinâmicas colaborativas implementadas em sala de aula e a sua transformação num objeto coletivo único, disseminado no final através da partilha com a comunidade, reforçam o seu propósito *reconstrutor*, que vai além do conteúdo que o professor decidiu abordar.

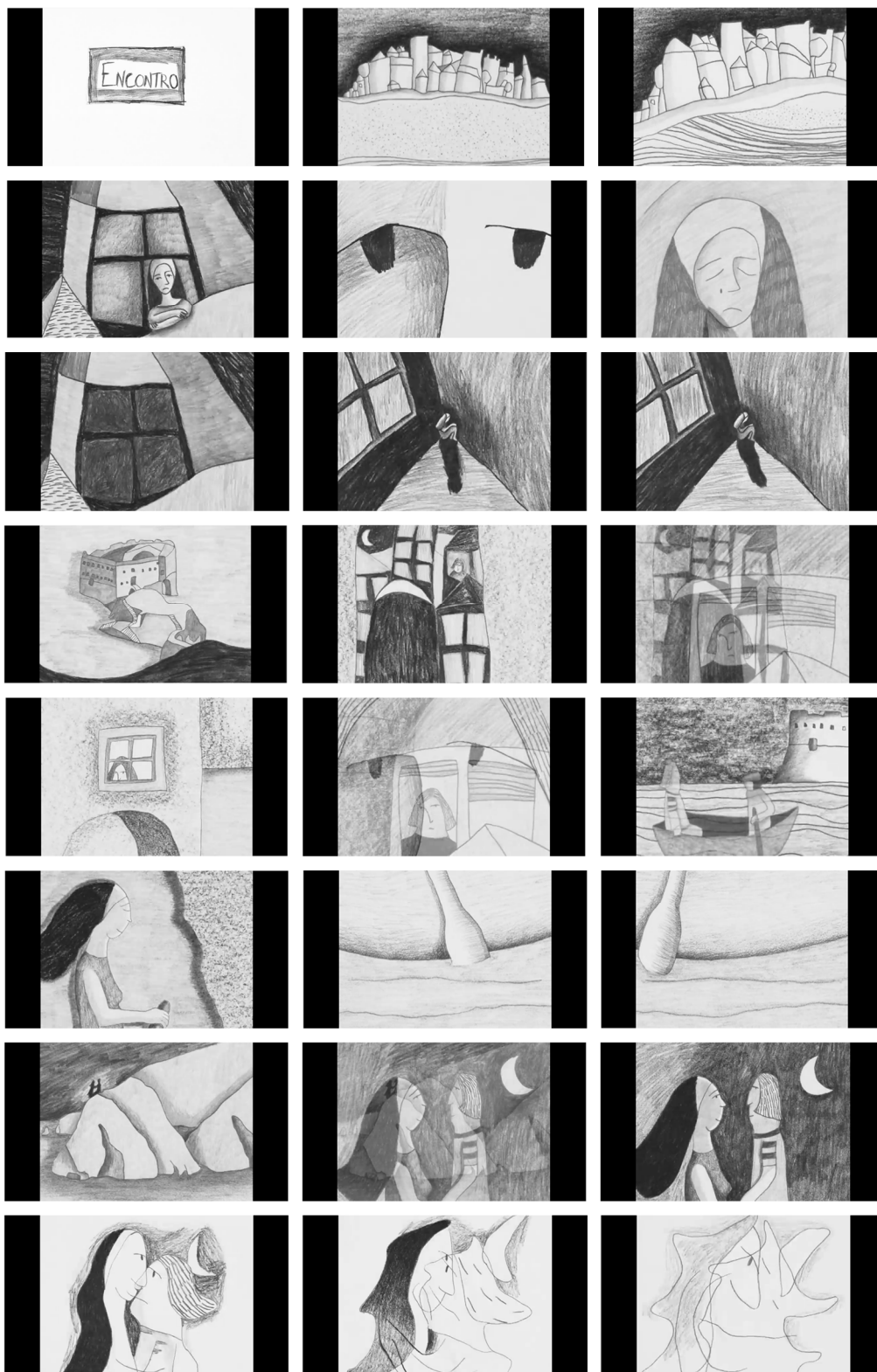
De acordo com a aluna (Cláudia N., 2011) foi precisamente neste movimento *pragmático*, de reconstrução social, que assentou o trabalho do seu professor, que traduz o modo como ela própria entende a prática e o ensino-aprendizagem do *design*.

Enquadro o professor na corrente *pragmática-reconstrutora* e considero que o ensino do *design* dificilmente pode ser de outro modo. A ideia de descobrir/entender a estrutura, de que as partes só fazem sentido num todo e que o professor deve mediar e apontar caminhos encaixa perfeitamente no que é fazer *design* e ensinar *design*, na minha perspectiva, quer enquanto professora, quer enquanto aluna. (Cláudia N., 2011c)

O trabalho apresentado por Nuno F. (2013b), realizado em *Cinema de Animação I e II*, nos últimos anos (4.º e 5.º) da Licenciatura em Artes Plásticas, na mesma instituição (ESAD, Caldas da Rainha) em que viria a ser desenvolvido o projeto relatado por Cláudia N. (2011c) uns anos depois, «consistia num projeto de um filme de animação, uma curta metragem», com vista à participação no *Festival Cinanima*, por sugestão do professor. «Ficámos bastante entusiasmados com essa ideia.» (Nuno F., 2013b)

Este projeto, inicialmente de grupo, com a duração de dois anos letivos consecutivos (2002-2003 e 2003-2004), começou por ser desenvolvido por si e por uma colega, que acabou por escolher uma outra opção no ano seguinte. Assim, se no primeiro ano letivo, correspondente à fase inicial de pesquisa e à execução de inúmeros desenhos: «A base do trabalho foi uma lenda tradicional [a lenda dos Passos de D. Leonor], escolhida por nós, através de uma pesquisa.»; Nuno F. trabalhou em grupo, na segundo ano letivo, correspondente à fase de introdução do «som, música, «à montagem final e outros ajustes», o aluno teve de assumir o projeto sozinho, o que o deixou desanimado: «O projeto ainda não tinha terminado, havia bastante a fazer. Não foi fácil para mim.» (Nuno F., 2013b) Quem o motivou foi o seu professor, que lhe deu «força para continuar», mesmo sozinho, valorizando o projeto e pedindo-lhe que não desistisse. «Sem ele o filme não teria sido possível.» «Ele ajudou-me bastante.»

Foi possivelmente esta atitude do seu professor, associada ao modo como orientou o projeto, que levou Nuno F. (2013b) a identificá-lo com «a linha *expressiva-psicanalítica* que Efland propõe: o professor não impõe, ele ensina num processo dinâmico».



Figs. 414 a 437 *Frames* de *Encontro*, filme de animação desenvolvido por Nuno F. e uma colega, *Cinema de Animação I e II*, 4.º e 5.º anos de Artes Plásticas, ESAD, Caldas da Rainha, 2002-2004. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=-mfwt2HVBQc>

Decorridos cerca de dez anos, Nuno F. (2013b) reconhece esta experiência como significativa, avaliando este projeto como «muito interessante», por envolver diferentes fases: «a pesquisa bibliográfica de lendas tradicionais do concelho de Peniche, o estudo das personagens, dos cenários, o desenho, o levantamento sonoro, a música, a montagem, etc. e a visualização de outros filmes», visualização essa que, no seu entender, remete ainda para uma abordagem *formalista-cognitiva*.

Nuno F. (2013b) enfatiza o facto de, mais tarde, como professor, «em contexto “escola”», ter mostrado este filme de animação a alunos de diferentes faixas etárias, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, em diversas zonas geográficas do país. «Sempre apresentei o filme acompanhado dos desenhos e dos materiais que utilizei para o realizar. Lembro-me de o apresentar a uma turma de 5.º ano que, na altura, estava a estudar as lendas portuguesas na disciplina de Língua Portuguesa.»

Embora Nuno F. (2013b) não tenha identificado no comportamento do seu professor uma tendência *pragmática-reconstrutora*, o facto deste projeto ter sido inicialmente trabalhado em grupo, ter partido de uma lenda que faz parte do nosso património cultural, ter implicado uma fase de pesquisa e ter originado dinâmicas sociais, como a sua participação em vários festivais, entre os quais o inicialmente sugerido pelo professor e o *Festival de Cinema de Animação de Hiroshima*, e a sua apresentação, como objeto artístico-pedagógico em diferentes contextos escolares, vividos por Nuno F., levam-nos a considerá-lo como *pragmático-reconstrutor*.

Se os projetos *Branding do 25 de abril* (2005-2006) e *Encontro* (2002-2004), relatados respetivamente por Cláudia N. (2011c) e Nuno F. (2013b), realizados em *Projecto Multimédia I*, no 4.º ano da Licenciatura em Design – Tecnologias Multimédia, e em *Cinema de Animação I e II*, nos últimos anos da Licenciatura em Artes Plásticas, na Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha, podem ser associados ao movimento *pragmático-reconstrutor* pelas suas temáticas, abordagens processuais e dinâmicas de disseminação, os projetos *Nash Fragata* (2005-2006) e *A festa acabou* (2006-2008), descritos respetivamente por Mários L. (2010c) e Vasco C. (2010c), ambos desenvolvidos em grupo, o primeiro no âmbito da disciplina de *Cultura Visual II*, do 1.º ano da Licenciatura em Design de Equipamento, e o segundo no âmbito do Mestrado em Estudos Curatoriais, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, resultam de interações com a comunidade, constituindo-se como trabalhos colaborativos, nos quais a autoria é partilhada entre os alunos e os participantes com quem interagiram.

O vídeo *Nash Fragata* enquadra-se no âmbito de um trabalho académico para a unidade curricular *Cultura Visual II* do curso de Design de Equipamento da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Os temas abordados ao longo do semestre incidiam em questões de classe, raça e género, mas, sobretudo, numa abordagem da sociedade no que respeita aos imigrantes e às minorias étnicas. Como é que se pode trabalhar artisticamente esta temática? Era este o ponto de partida. (Mário L., 2010c)

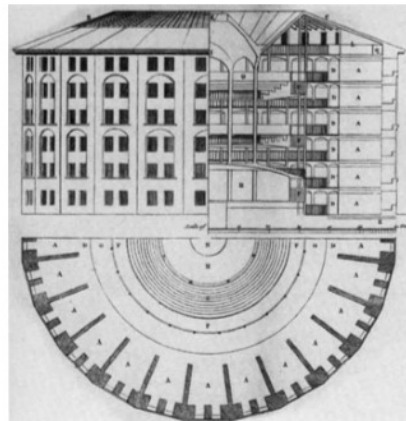
Na criação deste mapa [*A festa acabou*], a questão da autoria tomou particular importância. Seria imprescindível (e também se revelou muito difícil) que a imagem a criar do bairro fosse especialmente da autoria dos seus moradores, e não uma recolha feita por uma equipa vinda de fora, em que os moradores fossem apenas sujeitos passivos que se limitassem a anuir com os registos efectuados. Pelo contrário, tudo o que foi feito, foi feito com a colaboração dos moradores, foi discutido com os moradores. Assim, a arte tornou-se local de encontro, expresso em aprendizagens mútuas. (Vasco C., 2010c)

Para enquadrar *Nash Fragata*, Mário L. (2010c) descreve as aulas de *Cultura Visual I e II*, lecionadas pelo Professor «Fernandes Dias, antropólogo de formação, mas com grande sensibilidade artística». Este professor dedicava «os primeiros 10 ou 15 minutos de cada aula» a recomendar «exposições, palestras, espectáculos, exposições ou conferências que iriam decorrer nessa semana e que interessavam para a disciplina». De acordo com o aluno, praticava aquilo que “professava”, uma vez que aparecia sempre nos eventos que anunciava. «Indo a museus ou exposições, os alunos das suas turmas foram sendo incentivados para um olhar diferente perante estas questões.» Se em *Cultura Visual I*, no semestre anterior, haviam sido teoricamente aprofundados os conteúdos relacionados com as temáticas acima mencionadas (classe, raça e género, imigração e minorias étnicas), em *Cultura Visual II* «impunha-se perceber como já vários autores e artistas os tinham conseguido “lapidar” e apresentar à sociedade num produto visual». O objetivo era conceber, em grupo, um projeto artístico, em formato de instalação ou vídeo, no qual fosse explorada uma das problemáticas. No final, esse trabalho seria acompanhado de uma memória descritiva e defendido pelos três elementos do grupo.

No caso do grupo de Mário L., os alunos optaram pelo vídeo, pois pretendiam «aventurar-se» neste formato, que ainda não haviam explorado anteriormente. No que respeita à temática, decidiram associar alguns dos conteúdos abordados em *Cultura Visual I*, no primeiro semestre, e «a questão da imigração, tão salientada por este professor». Assim, relacionaram a teoria da vigilância de Michel Foucault, com o sistema prisional inventado, em 1787, por Jeremy Bentham, no qual «os presos estavam sob constante vigilância a partir de um único local central, nunca sabendo quando estavam a ser vigiados», o que motivaria a sua auto-disciplina, diminuindo o custo da contratação

de guardas, e resolveram desenvolver o seu projeto em torno de uma grua e do seu papel principal e dominante na gestão de uma obra de construção civil, elegendo assim um contexto laboral onde emerge «uma nova cultura, a ser definida, fruto das complexas mutações culturais geradas pelo miscigenismo» próprio da imigração.

Para Foucault, temos uma sociedade de vigilância porque estamos como numa máquina panóptica. Numa obra de construção civil, este modelo panóptico é recriado a partir de uma visão total da grua que, do alto dos seus 80 metros, concilia um panorama de 360° de longa distância a grande escala, com uma visão do particular, do concreto, factual. (...) No vídeo *Nash Fragata*, a grua vigia constantemente os operários. Se um trabalhador não está a desempenhar bem a sua tarefa, o gruista não o serve com os materiais necessários. (...) A obra depende da grua e do desempenho de quem a comanda. (Mário L., 2010c)



Figs. 438 a 440 Fotografia e planta do sistema prisional inventado por Bentham e frame de *Nash Fragata*, vídeo realizado por Mário L. e colegas em *Cultura Visual II*, 1.º ano de Design de Equipamento, FBAUL, 2005-2006. Fonte: Mário L., 2010c.



Para isso, filmaram e entrevistaram um gruísta angolano (amigo de um dos autores), cujo nome deu título ao vídeo, *Nash Fragata*, resultando este num objeto que combina de uma série de «fragmentos visuais», onde surgem alternadas «a visão geral e panorâmica da cidade» e «a visão específica do olhar» do gruísta, acompanhado da sua «voz surda, com um timbre apenas sugerido pelas palavras legendadas ao som jazzístico de uma cultura mutante». Mário L. (2010c) considera que «não deixa ainda de ser interessante o facto de ser um angolano a comandar a máquina panóptica (neste caso a grua), numa obra recheada de um multiculturalismo crescente».

Ao analisar este projeto à luz das correntes educação artística definidas por Arthur Efland (1979, 1995), Mário L. (2010c) concluiu que este «enquadra-se, quase integralmente, na corrente *pragmática-reconstrutora*», não só porque evidencia aspetos da cultura visual relacionados com a problemática social da imigração, mas sobretudo porque nos conduz a uma «compreensão do meio», sobre o qual os autores não intervêm, mas antes convidam o público do vídeo a refletir sobre e a questionar.

O vídeo *Nash Fragata* é fruto de conhecimentos teóricos adquiridos em nível académico, conciliados com a experiência real de um dos autores, pelo que daqui adveio a problematização do assunto em grupo de trabalho, gerando múltiplas respostas criadoras de aprendizagem. (...) Não há propriamente uma vontade de mudar a sociedade através deste trabalho (como a origem desta corrente indiciava, já que surge entre as duas grandes guerras mundiais), mas antes, uma vontade de trabalhar artisticamente a partir de (e sobre) a realidade social contemporânea, deixando as mudanças (se é que existirão) actuarem por consequência. (Mário L., 2010c)

Se o grupo de Mário L., através de *Nash Fragata* (2006), pretendeu mostrar uma realidade à qual a maioria da sociedade estaria alheia, tecendo uma analogia entre o funcionamento da grua na obra e o funcionamento da sociedade, demonstrando assim que não é apenas em relação às micro-realidades que os sujeitos de encontram alheios, mas também à sua própria condição, o grupo de Vasco C. procurou dar visibilidade a uma minoria, os moradores do Bairro da Quinta da Vitória, incluindo-os como autores no projeto que se intitulou *A festa acabou* (2006-2008).

Sendo um trabalho colectivo, a sua autoria foi também, naturalmente, partilhada. Este trabalho, fortemente documental, envolveu fotografias tiradas pelos vários elementos envolvidos no projecto, envolveu a captação de depoimentos áudio, a criação de vídeo, a recolha de objetos, a realização de festas, reuniões, refeições, viagens, discussões, inaugurações, conversas... O objectivo deste projecto era “colocar no mapa” um bairro da cidade de Lisboa que não tinha representação, permanecia “invisível”, apesar de ter uma existência de mais de 40 anos. (Vasco C., 2010c)



Figs. 441 a 443 Vista aérea, planta e pormenor da planta concebida pelos moradores do Bairro da Quinta da Vitória, no âmbito do projeto *A festa acabou*, da iniciativa de Vasco C. e colegas, Mestrado em Estudos Curatoriais, FBAUL, 2006-2008. Fonte: Vasco C., 2010c.

*A festa acabou* (2006-2008) resultou da dinamização de uma série de atividades no seio de uma comunidade que, ao mesmo tempo que procurava dar-se a conhecer aos olhos dos outros, dirigiu o seu olhar para si própria, durante um período de cerca de dois anos. Assim, se por um lado Ana G., Sofia B. e Vasco C. assumiram, nalguns momentos, o papel de dinamizadores, tomando a iniciativa de entrevistar os moradores, capturar documentos áudio e recolher objetos que fossem representativos da sua identidade, por outro lado, assumiram, muitas vezes, o papel de observadores, o que leva Vasco C. (2010c) a afirmar: «Nesta experiência fui sem dúvida um aluno. E aprendi que, como professor, é também a minha função ajudar os alunos a encontrar o seu caminho, a serem autores das suas vidas.» Por conseguinte, ao apresentar este trabalho, Vasco C. (2010c) destacou «a questão da autoria», não só no contexto da criação artística, mas também no contexto do ensino-aprendizagem das artes visuais: «A questão da autoria, da criação ou integração de projectos dentro duma imagética particular pode ser desenvolvida desde cedo, não tem que estar cingida à produção de artistas profissionais.»

### 7.3. Relatos enquanto professores no ensino básico

As unidades *pragmáticas-reconstrutoras* que mais frequentemente foram relatadas pelos alunos de *DAP I*, no que concerne à leção do 3.º ciclo do ensino básico, são o *design* de cds da banda favorita dos alunos, a concepção do seu quarto ideal e a construção de candeeiros a partir de material reciclado, sendo que alguns dos professores, autores destes relatos, reconhecem que replicaram nestes projetos as práticas educativas que viveram enquanto alunos. No entanto, se o exercício de reformulação do quarto poderá ser algo intemporal, tornando-se até mais aliciante nos dias de hoje, dada a existência de lojas como a *Ikea*, a verdade é que o exercício de *design* da capa de um cd poderá ser visto, aos olhos dos seus alunos, alguns dos quais proprietários de *mp3* e *mp4*, como desinteressante, por se tratar de objeto que, para a maioria, é obsoleto ou desnecessário. Neste sentido, *Art-Pen*, um projeto orientado por Manuel M. (2011d), igualmente no âmbito do *design* de produto, neste caso de *pens* artísticas, desenvolvido com turmas de *Educação Visual* do 9.º ano do ensino básico, na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Padre António Vieira, em Lisboa, no ano letivo de 2010-2011, aproxima-se mais da realidade dos alunos, combinando os seus interesses com a sensibilização para o *ecodesign*.

Ainda no contexto do *design* de produto, mas sem revelar preocupações ecológicas, as unidades descritas por Mariana M. (2012d) e Sara R. (2013c) focam a sensibilização para o património cultural, a primeira no âmbito do *design* de um jogo tradicional infantil e a segunda no âmbito da materialização de algo imaterial – os provérbios, inscritos em tampas de tachos, evocando uma tradição de Cabinda.

No que concerne aos relatos enquanto professores que incidem sobre que a prevalência de abordagens que refletem preocupações sociais, visando uma maior consciência, ação e responsabilização dos alunos relativamente ao meio que os rodeia, quer a nível local, quer a nível global, encontra-se naqueles que foram desenvolvidos no ensino básico. Exemplo disso, no 2.º ciclo do ensino básico, são as unidades de trabalho relatadas por Carla D. (2011) e por Rute S. (2011), ambas licenciadas em Ensino Básico variante Educação Visual e Tecnológica, respetivamente pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (Ramada, Odivelas, Lisboa). Implementada em *Educação Visual e Tecnológica*, no 5.º ano do ensino básico, na Escola Básica 2+3 Visconde de Juromenha, concelho de Sintra, distrito de Lisboa, no ano letivo de 2010-2011, a unidade relatada por

Rute S. é a única que aborda questões políticas, nomeadamente a sensibilização para os *Direitos das Crianças*, ou seja, dos seus alunos, destacando-se relativamente à grande maioria dos projetos relatados enquanto professores, quer do ensino básico, quer do ensino secundário. Esta promoção da reconstrução social, pode encontrar-se ainda, mas com um sentido ecológico, na unidade dedicada ao *Dia da Árvore*, relatada por Carla D. (2011), desenvolvida em *Educação Visual e Tecnológica*, no 6.º ano do ensino básico, na Escola Secundária Anselmo de Andrade, concelho de Almada, distrito de Setúbal, no mesmo ano letivo.

No que respeita ao 3.º ciclo do ensino básico, os projetos descritos por Flávia C. (2010d) e Márcia N. (2010d), o primeiro no domínio do *design* gráfico de logotipos para os contentores de lixo da Escola Secundária com 3º Ciclo Romeu Correia, no concelho de Almada, distrito de Setúbal, e o segundo realizado no contexto de um concurso de esculturas realizadas a partir de material reciclado, promovido pela Câmara Municipal de Lisboa, no qual participaram não só as turmas do 9.º ano a que lecionava Educação Visual, mas igualmente outras turmas, de anos e disciplinas diferentes, da mesma escola, a Básica 2+3 D. José I, do Alto do Lumiar, em Lisboa, constituem exemplos paradigmáticos no âmbito da sensibilização ecológica.

Dentro do mesmo espírito, mas fruto sobretudo do envolvimento das professoras, e não tanto das escolas, correspondendo a unidades de trabalho da sua iniciativa, que não integravam projetos mais amplos, encontram-se os relatos de Joana G. (2010d) e Célia E. (2012d), que incidem ambos sobre a mesma temática: a construção de candeeiros, a partir de material reciclado, implementada em *Educação Tecnológica*, com turmas do 8.º ano do ensino básico, no mesmo ano letivo, o de 2008-2009, respetivamente na Escola Secundária com 3º Ciclo Francisco Simões Francisco Simões no Laranjeiro, concelho de Almada, distrito de Setúbal, e na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Padre Francisco Soares, em Torres Vedras, distrito de Lisboa.

Promovendo também o envolvimento dos alunos com o seu meio, o projeto relatado por Ana N. (2012d) aborda aspetos da cenografia ao mesmo tempo que incluiu conteúdos da performance e da fotografia.

#### *7.3.1. Design de produto: dos cds aos jogos do galo e pens artísticas*

Como professora, Rita F. apropriou-se da unidade de trabalho de *design* da capa de um *cd*, que realizara no ensino superior (Rita F., 2010c) e deslocou-a para o ensino básico, mais concretamente para o 9.º ano, recorrendo ao mesmo tema e processo de trabalho

«para leccionar o conteúdo programático do Design», na disciplina de *Educação Visual*, no ano letivo de 2005-2006. Contudo, se no ensino superior esta unidade se tratava do *redesign* de um cd, no 3.º ciclo do ensino básico Rita F. propôs ao seus alunos o *design* de uma nova capa de cd, com base no conhecimento das anteriores.

Ao contrário do projecto que eu desenvolvi na minha licenciatura, não se trata de *re-design* de um *cd* já existente, mas sim, do *design* de alguns elementos de um *cd* criado pelos alunos para um determinado cantor ou grupo, previamente escolhido, que deve, no entanto, ser coerente com os demais *cds* já editados no mercado pela banda em causa. A avaliação deste trabalho tem em conta, tal como acontecia no por mim realizado, não apenas o resultado final, mas todo o processo de execução precedente a este.

De acordo com Rita F. (2010c), este trabalho foi lançado «de forma clara e objectiva», simplesmente solicitando aos seus alunos que «mediante a escolha de um cantor ou grupo, e com base num trabalho de pesquisa e análise dos cds já editados dessa banda, realizem uma capa, lombada e contra-capas para um cd do grupo ou cantor escolhido», não impondo nada para lá da «realização de uma pesquisa», o que remete para a metodologia projetual, bastante característica em exercícios desta natureza, e de «estudos da conjugação de imagens e cores», o que revela a presença simultânea do paradigma *formalista*.



Figs. 444 a 447 Trabalhos realizados pelos alunos de Rita F., em *Educação Visual*, 9.º ano do ensino básico, ano letivo de 2005-2006. Fonte: Rita F., 2010c.

A escolha de bandas como *Eminem* (Fig. 446) denota a abertura deste exercício aos gostos musicais dos alunos, ao contrário do que aconteceu na unidade descrita por Susana L. (2010b). Neste caso, foram as referências dos alunos, e não as da professora, que constituíram os pontos de partida dos trabalhos. Os interesses dos alunos foram

combinados com o conhecimento da professora, que assumiu o papel de medidora no sentido da resolução de um problema de *design*, que obedeceu à mesma estrutura que havia experimentado enquanto aluna, embora menos complexo.

O projeto relatado por Mariana M. (2012d) constitui igualmente uma das suas primeiras experiências como professora do ensino básico, levada a cabo no ano letivo anterior (2010-2011), no âmbito da lecionação de *Educação Tecnológica*, ao 7.º ano, na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Sá da Bandeira, em Santarém. Recentemente licenciada em Arquitetura, pela Universidade da Beira Interior (2009), Mariana M. desafiou aos seus alunos a conceberem um jogo tradicional bastante popular em Portugal – o jogo do galo, conjugando uma tendência *pragmática*, ao colocar-lhes o desafio sob a forma de problema e ao estruturar toda a atividade segundo a metodologia projetual, e uma atitude lúdica, sem descorar todo o conhecimento teórico e prático inerente aos conteúdos e objetivos da unidade, cuja aquisição foi avaliada através da realização de um teste, algo pouco comum no contexto da lecionação desta disciplina.

De acordo com Mariana M. (2012d), o lançamento do enunciado/problema, abaixo transcrito, para além de ter constituído uma estratégia motivacional, aproximou os alunos da «realidade concreta», permitindo-lhes aplicar os conhecimentos de modo objetivo e conferir assim significado à aprendizagem de *Educação Tecnológica*.

Uma empresa dedicada ao fabrico de jogos e brinquedos infantis lança um desafio aos alunos da Secundária Sá da Bandeira que frequentam o 7º ano da disciplina de Educação Tecnológica. O desafio será feito individualmente e consiste no estudo e apresentação de um protótipo de um jogo do galo e respectiva embalagem. Este destina-se a equipar espaços de tempos livres, ludotecas e escolas, assim como lojas de brinquedos onde se irá proceder à sua venda. O protótipo a apresentar deverá ter um design o mais inovador e arrojado possível em termos de forma e cor e deverá destacar-se dos objetos semelhantes existentes no mercado —no entanto deverá cumprir a sua função principal —jogar o jogo do galo. O material a utilizar no protótipo deverá ser do tipo cerâmico (massa de moldar) e deverá atender a uma relação qualidade/preço/inação. A embalagem a realizar deverá ser apelativa e a condizer com o protótipo de jogo. É importante considerar a protecção dos objetos e o desempenho da mesma. Propõe-se a utilização de cartão ou cartolina. (Mariana M., 2012d:4)

Para complementar este enunciado, no qual Mariana M. explicitou «os aspectos e objectivos essenciais» da unidade, estabelecendo condicionantes e sendo bastante precisa relativamente aos materiais a utilizar, na primeira fase, a professora apresentou «alguns *PowerPoints*», onde explorou conceitos relativos ao *design*, como situação, investigação, projeto, protótipo e produto, e realizou ainda ditados orais sobre os mesmos.



Para que melhor apreendessem os conceitos teóricos e, uma vez que os alunos não tinham manual, fiz alguns *PowerPoints*, que pedi para copiarem e também alguns ditados. Penso que a maioria dos alunos não vai voltar a olhar para a matéria, nem sequer na véspera do teste e, pelo menos durante as aulas, alguma coisa fixam! (Mariana M., 2012d:3)

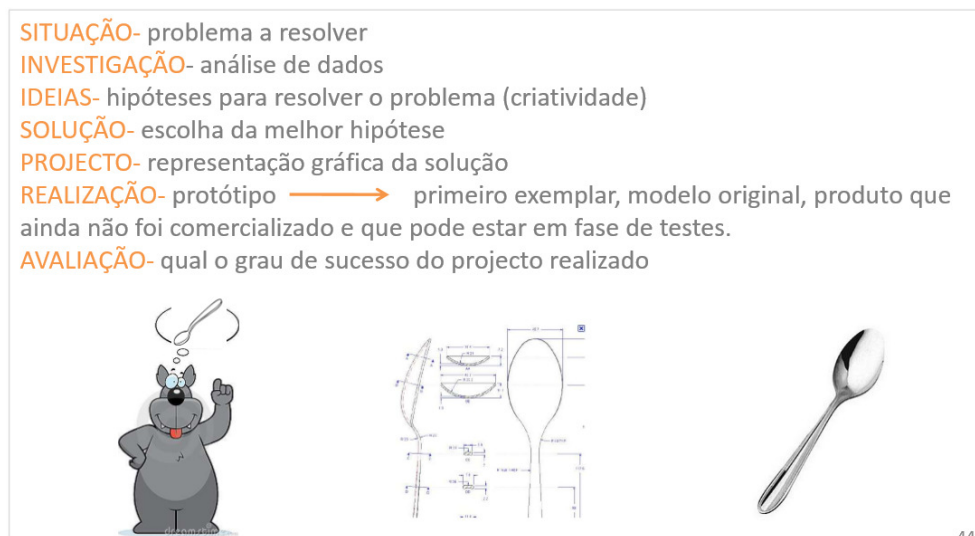


Fig. 448 Um dos *slides* da apresentação do projeto aos alunos de *Educação Tecnológica*, do 7.º ano do ensino básico, na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Sá da Bandeira, Santarém, selecionado por Mariana M. Fonte: Mariana M., 2012d.

À apresentação inicial (aproximadamente três semanas), seguiram-se as fases de «desenho do protótipo proposto» (segunda, entre uma e duas semanas), «realização do projecto em pasta de modelar e pintura a *guache*» (terceira, cerca de mês e meio), e «realização e decoração da embalagem em cartão» (quarta, um mês). Nas imagens seguintes, podemos observar os alunos a trabalhar no decorrer da terceira fase, nomeadamente aquando da pintura a *guache* dos protótipos em pasta de modelar.

Através deste projeto, Mariana M. (2012d) pretendia que os seus alunos adquirissem «algumas noções sobre a funcionalidade de um objeto e sobre o seu processo de realização desde a ideia à materialização» e desenvolvessem «competências ao nível do desenho, da manipulação da pasta de modelar e no uso de tintas (a maioria dos alunos nunca tinha usado pasta de modelar e não sabia como fazer misturas de cores)». Para além disso, ainda que tenha sido um trabalho realizado de modo individual, Mariana M. (2012d) procurou «sempre promover a entreajuda», que os seus alunos compreendessem «a importância do empenho e cooperação com os outros». De mencionar ainda o facto da professora, ainda em formação, se opor determinantemente à «desculpa» proporcionada pela expressão «não tenho jeito», incutindo nos seus alunos a valorização da «persistência» e levando-os a acreditar que «podem sempre superar-se».





Figs. 449 a 452 Ambiente de trabalho promovido por Mariana M. na sala de aula, durante o projeto de criação de jogos do galo, *Educação Tecnológica*, 7.º ano, Escola Secundária com 3.º Ciclo Sá da Bandeira, Santarém, 2010-2011. Fonte: Mariana M., 2012d.

Com critérios utilizados na avaliação, Mariana M. (2012d) aponta «a criatividade do projeto, a funcionalidade do objeto, a adequabilidade da embalagem, a qualidade da concepção e o empenho dos alunos», muito valorizado pela professora em formação.

Verifiquei que o empenho é muito importante e é a chave para o sucesso do projecto. Existem alguns alunos perfeccionistas, que quase não precisam de orientação, existem alunos que ouvem atentamente cada dica, mas, sobretudo, existem alunos que fazem tudo o mais rápido possível, sem prestarem atenção a críticas ou a conselhos sobre o caminho a seguir. O resultado, embora existam sempre projectos de maior qualidade, reflecte sobretudo essa persistência por parte dos alunos. Se não fica bem à primeira tentativa, há tempo para melhorar e muitos não querem aproveitar essa oportunidade. (Mariana M., 2012d)

Aquando da análise desta unidade de trabalho, de acordo com os paradigmas de educação artística estabelecidos por Arthur Efland (1979, 1995), não foi difícil para Mariana M. (2012d) identificar na sua prática docente o predomínio de uma perspectiva *pragmática-reconstrutora*, apenas associada a um entendimento *formalista*, na medida em que utilizou estratégias que promovem a compreensão dos conteúdos do programa.

Este exercício de Educação Tecnológica enquadra-se na corrente *Pragmática-Reconstrutora* (Efland, 1979, 1995) porque recorre à metodologia do *Design* e parte de um problema da realidade concreta. Indo ao encontro das ideias de John Dewey, podemos dizer que a arte é aqui vista como uma ferramenta para ajudar a mudar a realidade.

No fundo, através de um problema real, o indivíduo (aluno) tem o poder de alterar a sua vida e a da sociedade que o rodeia. A este propósito, podemos referir as preocupações dos alunos em tornar o objeto funcional e apelativo, características que são essenciais num jogo do galo, desenvolvendo «competências que permitam responder adaptativamente à realidade» (Sousa, 2007:22). Embora o trabalho tenha partido de alguns conceitos chave e tenha promovido uma aprendizagem, por exemplo, das cores, tal como é sugerido no manual, esse não era o seu grande objectivo pelo que, apenas uma pequena parte vai ao encontro das ideias da corrente *Formalista-Cognitiva*. O essencial aqui é a experiência de contactar com a realidade, resolvendo problemas concretos e adquirindo assim novas competências. Durante a realização do trabalho, e mesmo depois de finalizado, os alunos puderam constatar a sua funcionalidade (aperceberam-se que jogos triangulares ou circulares nem sempre são funcionais) ou que determinadas cores não são apelativas ao público alvo deste produto. (Mariana M., 2012d:11)



Figs. 453 a 456 Exemplo de jogos do galo concebidos por quatro alunos de Mariana M., em *Educação Tecnológica*, 7.º ano, Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Sá da Bandeira, Santarém, ano letivo de 2010-2011. Fonte: Mariana M., 2012d.

O projeto relatado por Manuel M. (2011d), intitulado *Art\_Pen - Projecto de Design*, desenvolvido em *Educação Visual*, no 9.º ano do ensino básico, na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Padre António Vieira, em Lisboa, no mesmo ano letivo em que foi aluno de *DAP I* (2010-2011), revela uma intenção simultaneamente utilitária e estética. Ao consistir na conceção do «invólucro» de um objeto de uso comum, com o qual os alunos se encontravam bastante familiarizados – uma *pen*, este projeto pretendeu, por um lado, introduzir o *design* e a metodologia projetual a ele associada, com destaque para uma das suas «actuais tendências: o *ecodesign*» e, por outro lado, possibilitar uma abordagem criativa do mesmo, considerando cada *pen* como um objeto artístico

personalizado por cada aluno, não descorando contudo os aspetos inerentes à sua potencial comercialização.

Foi proposto ao aluno "repensar" o conceito de *pen*. Não se propunha desenhar uma nova *pen* mas, a partir do seu conceito e utilidade, foi proposto criar um invólucro para uma *pen*, que a personalizasse e a tornasse um objeto de arte e distinto. Criação de um objeto artístico e utilitário criado a partir do reaproveitamento de materiais recorrentes. Neste trabalho também contemplava o estudo da embalagem que promovesse o produto, para possível venda.

Sobre a origem deste projeto, Manuel M. (2011d) refere que o seu «ponto de partida» foi a necessidade de «tornar a ideia do design uma ideia acessível» e foi com alguma naturalidade que decidiu propôr aos alunos a recriação de uma *pen*, «um objeto que conheciam bem, usavam e estavam conscientes», concebendo esta unidade de trabalho, através da qual foi possível, por um lado, «consolidar conhecimentos ou preencher alguma lacuna que existisse sobre conteúdos [previamente] dados», no âmbito da geometria (Figg. 463 e 464), e, por outro lado, motivar os alunos, ao levá-los a aplicar «de forma concreta» esses mesmos conteúdos, com base num problema real: «Era caso comum, dada a pequena dimensão de uma *pen*, as pessoas [perderem-na]. Ao personalizá-la com um invólucro que se evidenciasse, isso já não acontecia com tanta regularidade.»

Neste trabalho, uma das componentes que foi tida em conta foi: a motivação dos alunos. O carácter opcional de Educação Visual no 9.º ano e os conteúdos programáticos neste ano escolar, mais orientado para a geometria, são factores que contribuem para que os alunos optem por outras áreas. O papel do professor é essencial na motivação dos alunos e na dinâmica dos processos de ensino para que os alunos adiram a uma temática pela qual têm alguma aversão. Ainda há a acrescentar que o carácter abstracto das matérias, por vezes é um entrave à aprendizagem, se o aluno não tiver os conhecimentos dos anos anteriores assimilados.

Compreender a importância desta matéria, o *design*, que está presente no nosso dia-a-dia em quase todos os objetos que utilizamos, foi o ponto de partida para desenvolver um projecto motivador, partindo de um objeto que os alunos conhecem bem e que utilizam. Repensá-lo de uma outra forma, sem limites para a criatividade, provocou uma adesão da maioria dos alunos. (...) Ao aplicarem certas matérias que eram abstractas, os alunos puderam perceber a sua utilidade, com uma metodologia própria, na realização de um projecto. Alguns pontos que suscitaram dúvidas nas matérias anteriores, foram aqui corrigidos com novas estratégias que ajudassem a consolidar esses conhecimentos. Para o bem da Educação Visual que sofre uma forte concorrência de outras áreas aparentemente mais motivadoras para os alunos. É preciso ideias e estratégias mais inovadoras e motivadoras para os alunos, para que possam compreender a verdadeira importância que esta disciplina tem nos dias de hoje. (Manuel M., 2011d)

Entre objetivos gerais desta unidade encontravam-se, de acordo com Manuel M. (2011d): «Compreender, o método do design na resolução de problemas» e «Explorar diferentes materiais na expressão plástica.» Ao longo deste projeto, no qual foi promovido igualmente «o trabalho prático e experimental como forma de aprendizagem», os alunos procuram resolver o problema inicialmente proposto «de forma criativa», desenvolvendo competências nos domínios da pesquisa e da reflexão, aproximando-se assim do processo de trabalho característico dos *designers*.

No que concerne à apresentação, esta unidade partiu da observação de *pens* trazidas e partilhadas pelos alunos entre si, e desenvolveu-se através do diálogo suscitado por essa observação, sendo os alunos questionados acerca da diversidade e funcionalidade daqueles objetos. «Os alunos pegaram numa *pen* e iniciou-se um diálogo sobre a sua funcionalidade, para que é que servia, porque é que eram todas diferentes e se alguém já tinha perdido uma.» (Manuel M., 2011d)

Após a análise das *pens* e o debate sequente, foi entregue aos alunos «um guião com a proposta de trabalho», na qual se encontravam definidos os objetivos, a metodologia a seguir e as fases de desenvolvimento, a saber cinco, sendo muito explícita toda «a planificação, com datas e critérios de avaliação». Para além disso, foram ainda apresentados «dois protótipos exemplificativos» (Manuel M., 2011d) do que era solicitado, sendo demonstrado como era possível, na prática, construir invólucros para *pens* «recorrendo a materiais simples, como cartão grosso, elásticos coloridos e papel *musgami*». De acordo com o professor: «O objectivo não era condicionar os alunos nos seus projectos, mas exemplificar, de uma forma concreta, o que poderia ser realizado com alguma imaginação.» (Manuel M., 2011d)

O desenvolvimento deste projeto, dividido em cinco etapas, estendeu-se desde a fase de investigação, na qual os alunos pesquisaram sobre o objeto em estudo – a *pen*, «recolhendo informação sobre a sua funcionalidade e tipo de utilização, com recurso a entrevistas a várias pessoas» e investigando «as novas tendências do *design*», entre elas o *ecodesign*, até à fase de execução dos protótipos e respetivas embalagens, passando pela representação rigorosa de uma *pen*, pela sua recriação e pela realização de estudos compositivos, formais e cromáticos, bem como no âmbito dos materiais a serem empregues na fase de concretização. Todas as etapas foram alvo de documentação e registo, sendo por fim reunidas sob a forma de «memória descritiva», tal como sucedeu em alguns dos projetos anteriormente apresentados.



Figs. 457 a 462 Exemplo de seis *art-pens* concebidas pelos alunos de Manuel M., em *Educação Visual*, 9.º ano, na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Padre António Vieira, Lisboa, ano letivo 2010-2011. Fonte: Manuel M., 2011d.

Para Manuel M. (2011d), «o facto de leccionar conteúdos de uma forma faseada e de acordo com as necessidades do projecto, ajudou os alunos a arriscarem mais e com mais segurança», e a existência, desde o início, de um guião, onde se encontravam definidas todas as fases de trabalho, proporcionou «uma maior liberdade» aos alunos «com maior autonomia», «permitindo ao professor um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades». À semelhança de Mariana M. (2012d), também Manuel M. (2011d) destaca «o espírito de cooperação e ajuda entre os alunos» que, entre si, com a orientação do professor, começaram a «aprofundar o sentido crítico», ocupando cada um o seu lugar nas dinâmicas da turma.

Os alunos com os conhecimentos adquiridos mais consolidados desenvolveram o trabalho com mais facilidade e de uma forma autónoma. Verificou-se um espírito de cooperação e troca de ideias entre os alunos o que também motivou os alunos com mais dificuldades na melhoria do seu projecto. (...)

De realçar o espírito crítico entre colegas, com sugestões e críticas às ideias que surgiam. Os alunos com mais dificuldades, sentiram aqui uma base de apoio, para além do professor. (Manuel M., 2011d)

Sobre a avaliação, Manuel M. (2011d) refere que foi «contínua, normativa e criterial», incidindo sobre o trabalho desenvolvido nas aulas e valorizando a «compreensão» e a «mobilização dos saberes» na prática, com consequências ao nível da «qualidade das soluções apresentadas». Para além disso, o contexto do aluno e, tal como Mariana M. (2012d), o empenho e interesse demonstrados na realização das atividades, também foram considerados.



Por último, é de mencionar, que após a sua conclusão, os trabalhos dos alunos foram reunidos num catálogo e apresentados numa «exposição aberta à comunidade escolar» (Fig. 465), o que revela, uma vez mais, a abordagem *reconstrutora* de Manuel M., assente no entendimento do *design* enquanto propulsor de mudança social, inerente a este projeto.

O objectivo principal foi que o aluno compreendesse a importância do *design* nos dias de hoje. Conhecer [desde] os seus antecedentes e diferentes áreas de intervenção, até às novas tendências actuais. O contributo implícito que a Educação Visual pode dar para construir um mundo melhor. (Manuel M., 2011d)



Figs. 463 a 465 Desenho geométrico de uma *pen*, realizado por um aluno de Manuel M. e cartaz da exposição *Art\_Pen: Sabes o que é?* realizada na biblioteca da escola.

### 7.3.2. *Espaços habitáveis: o quarto ideal*

No 3.º ciclo do ensino básico, tão comum como a construção de candeeiros em *Educação Tecnológica* é a concepção do quarto ideal dos alunos em *Educação Visual*, um exercício que aquando da partilha de relatos é frequentemente recordado, não só por quem apresenta, mas também por quem assiste à apresentação e associa a descrição desta unidade de trabalho às suas vivências, quer enquanto aluno, quer já na qualidade de professor. É o caso de Ana L., que relaciona o projeto que desenvolveu no ensino secundário (Ana L., 2010b), descrito no início deste capítulo, com a unidade de trabalho que costuma desenvolver habitualmente com os seus alunos (Figs. 466 a 471).



Figs. 466 a 471 Maquetas realizadas em *Educação Visual* pelos alunos de Ana L., s/ mencionar escola, s/ mencionar ano letivo. Fonte: Ana L., 2010b.

Cristiana E. (2012d) descreve uma unidade bastante semelhante: «Os alunos deveriam projetar e construir o seu “Quarto Ideal”. Para isso propõe-se que estes efetuem uma nova organização do seu quarto atual.»; que corresponde à primeira que desenvolveu, enquanto professora de *Educação Tecnológica*, na Escola Secundária Luísa de Gusmão, no início do segundo período do ano letivo 2008-2009.

O objetivo deste projeto era levar os alunos a efetuar uma reflexão crítica sobre um espaço que habitam diariamente, o qual muitas vezes utilizam sem nunca terem pensado sobre ele. Consciencializando-os para a importância da organização do espaço e da luz natural na eficiência das tarefas procurei que eles propusessem uma nova organização espacial mais funcional e eficaz. (Cristiana E., 2012d)

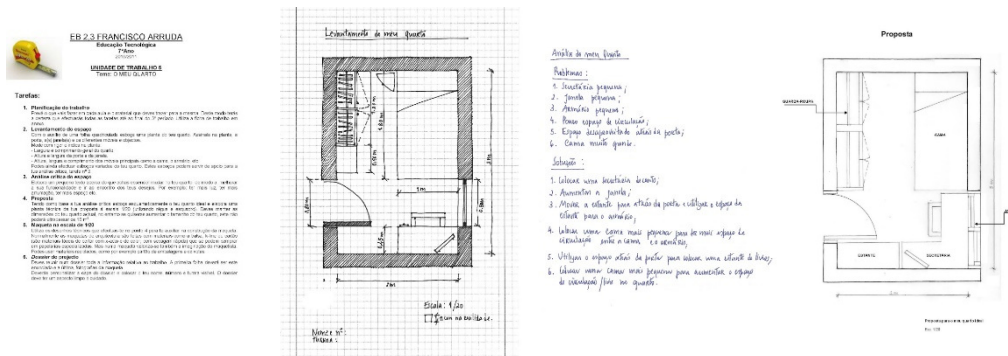


Sobre a apresentação deste projeto, Cristiana E. (2012d) refere que, em primeiro lugar, a partir de um *PowerPoint*, explanou sobre a «metodologia específica», que pretendia que os alunos seguissem, explicou «todas as fases da unidade de trabalho e os critérios de avaliação da mesma», e mostrou «exemplos de trabalhos de outros alunos e arquitetos», entregando como complemento o enunciado do trabalho. Para além disso, expôs uma série de «materiais tipicamente utilizados em maquetas, como a madeira de balsa, o K-Line, o cartão prensado, esferovite, etc. e de materiais menos usuais como o cartão de embalagens, caixotes etc.», sobre uma bancada de trabalho. O objetivo da observação direta e manipulação de diferentes materiais era que os alunos «tomassem contacto» e se familiarizassem com os mesmos, compreendendo que poderiam utilizá-los para executar a maqueta: «Foi dito que a qualidade do trabalho era independente do material que escolhessem trabalhar, o importante é que cumprisse os critérios de avaliação apresentados.»

Mais exigente do que Ana L. (2010b) no que toca à representação bidimensional dos trabalhos dos seus alunos, possivelmente uma consequência da sua formação em Arquitetura, Cristiana E. (2012d) introduziu dois momentos, nesta unidade, dedicados a uma aprendizagem de carácter mais técnico: um primeiro, «antes deles iniciarem as fases de projeto expus alguns conteúdos fundamentais para a realização deste tais como: a representação de um objeto segundo o método europeu de projecção (planta e vistas) e a cotagem», e um segundo, «depois de executado o projeto, (...) sobre a construção da maqueta, (...) o uso adequado do *x-acto* e pequenas técnicas para construção dos móveis».

O projeto *Quarto ideal*, de acordo com Cristiana E. (2012d) desenvolveu-se em diferentes etapas, estendendo-se desde a fase do «levantamento», que incluía a realização de «uma planta à mão livre do quarto e alçados de alguns móveis» e ainda a medição das «dimensões essenciais do quarto e dos móveis», que deveriam ser corretamente anotadas nos desenhos; passando pela fase do «existente», que consistia na elaboração de «uma planta do quarto existente», numa folha A3, à escala de 1:20, na aula, «com base no levantamento efetuado em casa»; pela fase da «análise crítica», na qual os alunos escreviam «um pequeno texto, enumerando os problemas diagnosticados no quarto» e propondo «alterações para tornar o quarto mais criativo e funcional»; e pela fase da «proposta», na qual os alunos, na sequência da fase da análise crítica, projetavam, à mesma escala, uma planta do quarto ideal sobre a planta do quarto existente, «redesenhando-o», tendo em conta as medições iniciais; até chegar, finalmente, à fase da «maqueta», isto é, à construção, à escala de 1:20, de uma maqueta do quarto ideal,

tomando como referência a planta da proposta. À semelhança de outros projetos relatados neste capítulo, todas estas fases eram rigorosamente documentadas e reunidas «num dossier», correspondendo a primeira folha deste ao enunciado e a última aos registos fotográficos da maquete, e sendo os alunos avaliados, de modo contínuo, quer a partir da observação do desenvolvimento do trabalho, integralmente realizado em sala de aula, à exceção da fase inicial de levantamento, quer a partir deste portefólio.



Figs. 472 e 473 Documentos correspondentes a várias fases do projeto *Quarto ideal*, orientado por Cristiana E.: enunciado, levantamento, análise crítica e proposta. Fonte: Cristiana E., 2012d.

Sobre a relação entre os objetivos desta unidade e as competências que, através dela, seriam desenvolvidas, Cristiana E. (2012d) afirma que «pretendia que os alunos desenvolvessem a capacidade de exprimir o pensamento e [apresentar] propostas técnicas através de um esboço e esquemas gráficos e que adquirissem aptidão para efetuar e relacionar medidas de grandezas». Mas não era apenas esta dimensão mais técnica, de aplicação dos conteúdos do programa que importava, pelo que Cristiana E. (2012d) sublinha: «A par destas competências técnicas, pretendia-se fomentar o espírito crítico e um olhar mais atento para os espaços que ocupam diariamente.» Este, para si, era verdadeiramente o objetivo último do projeto *Quarto ideal*.

Por conseguinte, eram avaliados parâmetros como a «assiduidade/pontualidade», a «organização/empenho», a «autonomia/iniciativa», a «cooperação com os colegas nas tarefas de grupo», a correta interpretação do enunciado; a demonstração e relacionamento de «procedimentos técnico-científicos», o conhecimento e correta manipulação dos «instrumentos tecnológicos, a capacidade de análise e representação de objetos e sistemas técnicos; a capacidade de execução desses mesmos objetos e sistemas; a capacidade de proposição de «soluções técnicas diversificadas», e a «eficácia da solução apresentada», mas de todos estes parâmetros o que mais valorizado, nesta unidade, por Cristiana E. (2012d) era «a capacidade dos alunos analisarem o seu próprio quarto e de representarem, de forma clara, uma proposta eficaz de reorganização espacial do mesmo».

Assim, os alunos não só desenvolveriam competências técnicas, que lhes permitiriam atuar de modo *pragmático* no seu meio, mas também, um sentido crítico sobre o mesmo, no sentido de ser capazes de o analisar e intervir sobre ele, com vista à mudança, o que é marcadamente uma característica do paradigma *reconstrutor*, identificado por Cristiana E. (2012d) como sendo o predominante na sua prática docente.

A unidade de trabalho desenvolvida por mim, parece-me ir mais ao encontro de uma visão pragmática-reconstrutor da educação uma vez que promove um exercício conceptual sobre um contexto. «Teachers with these views (...) would organize learning around life-centered situations.» (Efland, 1995:31).

É verdade que foi necessário expor alguns conteúdos programáticos para que os alunos conseguissem se expressar de forma clara e precisa. Se olharmos para a unidade de trabalho por este prisma também podemos dizer que ela é *formalista-cognitiva*. No entanto, foi a unidade de trabalho que chamou os conteúdos e não os conteúdos que construíram a unidade didática. Apresenta-se um problema aos alunos e promove-se a análise e reflexão sobre um contexto específico, o quarto, fomentando-se a procura de uma resposta que promova a mudança. Para os *pragmáticos-reconstrutores*: «The learning task involves the intellectual construction of knowledge as new experience alters or confirms previous views of the world.» (Efland, 1995:31). Esta é, sem dúvida, uma metodologia projetual própria do Design. «Content in this model would be expressed in terms of problems to solved where art knowledge becomes a potential instrument in problem solving.» (Efland, 1995:32).

Não deixa, no entanto, de ser também fruto de uma intenção individual e, portanto, o produto final é também resultado de uma expressão do próprio aluno. Essa expressão é que possibilita que se apresentem resultados diferentes, mas igualmente válidos.

De acordo com Cristiana E. (2012d), que veio a repetir mais tarde a mesma unidade, com ligeiras adaptações, noutras escolas, esta é «sempre muito bem-recebida pelos alunos», o que, no seu entender, se relaciona com a dimensão *expressiva-psicanalítica* nela subjacente, não pelos conteúdos técnicos e metodologia, mas essencialmente pela temática abordada.

Normalmente ficam muito motivados e os resultados são sempre fracamente positivos o que também aumenta a autoestima do aluno e a vontade de fazer os trabalhos seguintes. Para além disto permite uma aproximação entre professor e aluno muito eficaz. Depois deste trabalho sinto sempre os alunos mais próximo de mim e da disciplina.

Por fim, sobre a relação desta unidade de trabalho com outras, realizados na mesma disciplina, pelos mesmos alunos, Cristiana E. (2012d) refere que a esta se seguiu o projeto de um candeeiro: «Foi sugerido aos alunos que efetuassem uma pequeníssima maquete

do mesmo para incorporar na maquete do quarto que já tinham realizado», algo bastante comum, como veremos no final do próximo ponto, no contexto da lecionação de *Educação Tecnológica* ao 3.º ciclo do ensino básico.

### 7.3.3. *Ecologia e reciclagem: logótipos, esculturas e candeeiros*

Ainda que uma preocupação ecológica se encontre presente na unidade apresentada por Manuel M. (2011d), consideramos que é nos projetos que iremos expôr de seguida que esta dimensão mais se evidencia, no primeiro (Flávia C., 2010d) apenas enquanto conteúdo, nos seguintes (Márcia N., 2010d; Joana G., 2010d e Célia E., 2012d) enquanto processo, e no último (Célia E., 2012d), nas duas dimensões.

Ao contrário da maioria das projetos apresentados até aqui, ‘*Tá a reciclar*, relatado por Flávia C. (2010d), e *Construções ecológicas*, relatado por Márcia N. (2010d), integram-se em iniciativas mais amplas, que envolvem não só as suas turmas, mas todo um ciclo e até mesmo várias escolas. Para além disso, estes projetos destacam-se por fomentar o trabalho de grupo, algo muito frequente nas escolas portuguesas no período pós 25 de abril que, nas últimas décadas, se tem vindo a dissipar, como podemos observar nos relatos da maioria dos colegas, não só daqueles que descreveram unidades identificadas com outras correntes da educação artística, mas inclusivamente daqueles que temos vindo a apresentar ao longo deste capítulo.

Já os projetos desenvolvidos por Joana G. e por Célia E. são exemplos de uma prática bastante comum no contexto da lecionação de *Educação Tecnológica*: a construção de um candeeiro a partir da reutilização de materiais, resultando da iniciativa individual das professoras, em início de carreira, e não se integrando num plano mais amplo de intervenção escolar.

‘*Tá a reciclar*, o projeto descrito por Flávia C. (2010d), teve lugar nas disciplinas de *Educação Visual* e de *Educação Tecnológica*, na Escola Secundária com 3º Ciclo Romeu Correia, no concelho de Almada, distrito de Setúbal, tendo nele participado turmas do 3.º ciclo do ensino básico. De acordo com Flávia C. (2010), este projeto, cujo objetivo era motivar «a participação de várias turmas da escola, do 3º ciclo, na recolha do lixo de quatro caixotes do lixo, dois de papelão e dois de embalagens», teve início no ano letivo anterior (2008-2009), por iniciativa da diretora de uma das suas turmas, que a convidou a participar, com os seus alunos de *Educação Tecnológica*, na pintura dos caixotes, cujas imagens foram previamente criadas em *Educação Visual*, com a colaboração de outras turmas e professores.

No ano em que se iniciou o projecto, eu leccionava a disciplina de *Educação Tecnológica* a algumas das turmas participantes e a professora responsável pelo projecto perguntou-me se eu não gostaria de pintar, com as turmas envolvidas no projecto, os caixotes do lixo, distinguindo o do papel do das embalagens, o que aceitei de imediato. Combinou-se, então, que as turmas criariam na disciplina de *Educação Visual* uma imagem para cada um dos seus caixotes, que depois em Educação Tecnológica pintariam, e assim aconteceu.

No ano letivo seguinte (2009-2010), aquele em que Flávia C. foi aluna de DAP I e professora de Educação Visual das mesmas turmas, a responsável pelo projeto propôs-lhe um novo desafio: a conceção do seu logótipo, o que desde logo aceitou, por considerar que a aprendizagem dos conteúdos se efetiva melhor quando os alunos compreendem o sentido dos trabalhos que realizam.

Como a unidade da Comunicação Visual fazia parte do programa, e é sempre muito mais motivante e entusiasmante quando os alunos fazem trabalhos com uma finalidade prática que vai para além da avaliação dos mesmos, aceitei e propus às 3 turmas do 8.º ano que, primeiro individualmente e depois em grupo, procurassem criar o logótipo para o projecto, que iria depois a concurso, sendo votado por todos os alunos da escola.

Sobre o modo como apresentou aos alunos esta unidade, Flávia C. (2010d) refere que, tal como em todas as outras, começou por contextualizar o tema, «falando sobre a Comunicação Visual e suas vertentes e depois mais especificamente do logótipo, como apareceu, sua evolução e seu objectivo». Após a contextualização, lançou o projeto, explicitando objetivos, condicionantes (como a obrigatoriedade de aparecer o nome do projeto no logótipo), fases de trabalho, materiais, critérios de avaliação e prazos de entrega e, finalmente, deu a ver alguns exemplos de logótipos sobre a mesma temática.

À medida que Flávia C. (2010d) descreve as várias fases do projeto, é interessante notar o movimento de alternância entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, dinâmica que culmina com a eleição do melhor logótipo por toda a escola. Assim, se inicialmente, os alunos começam por esboçar propostas individuais, que incluem estudos compositivos e cromáticos, seguidamente, reúnem-se em grupo para analisar e discutir as várias propostas, decidindo coletivamente que logótipos serão trabalhados e sujeitos a concurso. Sobre esta fase, Flávia C. (2010d) esclarece que não era obrigatório que cada grupo elegeisse apenas um dos logótipos realizados individualmente, «podiam até juntar as ideias dos vários esboços e a partir daí construir um esboço único», evidenciando que cada um dos grupos, das três turmas envolvidas, «teve liberdade nas decisões», e

clarificando o seu papel como professora: «apenas interferia quando era necessária uma orientação, mais no [sentido] de uma melhor coordenação de grupo, sem interferir nas decisões finais».



Figs. 474 a 481 Estudos para o logótipo do projeto “Tá a reciclar, realizados em *Educação Visual*, pelos alunos de Flávia C. Fonte: Flávia C., 2010d.

De acordo com Fávía C. (2010d), após a eleição do logótipo pelo grupo, cada um dos alunos construía-o, à escala real, voltando o trabalho a ser assumido individualmente:

Cada elemento do grupo, fazendo uso de instrumentos rigorosos e do papel vegetal, copiaria para si, duas vezes, o logótipo final rigorosamente construído. Uma das cópias seria pintada com cores, à sua escolha, e a outra cópia seria contornada com aparo e tinta-da-china, era opcional preencher a imagem a tinta-dachina, fazendo uso do pincel.

Por fim, o grupo voltaria a reunir-se para eleger o logótipo que, de entre os pintados lápis de cor, iria participar no concurso para o logótipo do projeto “Tá a reciclar. Quando Flávia C. concluiu o seu relato (2010d), o concurso encontrava-se na fase de votação, anónima, e todas as suas turmas haviam apresentado propostas para a imagem do projeto.



Estas propostas, isto é, os vários logótipos eleitos, após as várias fases de trabalho, encontravam-se expostas pela escola, permanecendo não identificadas, «para que apenas [estivessem] em causa as imagens criadas».



Figs. 482 a 487 Logótipos eleitos pelas turmas de Flávia C., para participação no concurso escolar para a imagem do projeto “Tá a reciclar. Escola Secundária com 3º Ciclo Romeu Correia, Almada, ano letivo de 2009-2010. Fonte: Flávia C., 2010d.

No que respeita à avaliação, ainda que esta unidade tenha implicado dinâmicas, não só de grupo, mas também da escola no seu todo, a verdade é que os momentos em grupo foram sempre intercalados por momentos de trabalho individual, sendo que «todas as fases do projecto obrigaram a que existissem trabalhos individuais produzidos». Assim, para além da avaliação do empenho, a motivação e o funcionamento dos grupos, no final, «cada aluno, independentemente do grupo a que pertenceu, apresentou os seus desenhos, que foram avaliados» de modo individual, de acordo com os critérios expostos à turma aquando da apresentação da unidade.

O projeto relatado por Márcia N. (2010d), ocorreu no contexto de um concurso, designado *Construções ecológicas*, realizado no âmbito do programa de educação ambiental *Escola a Escola Pró - Ambiente*, promovido pela Divisão de Sensibilização e Educação Sanitária, do Departamento de Higiene Urbana e Resíduos Sólidos da Câmara Municipal de Lisboa e foi desenvolvido, não só em *Educação Visual*, mas também noutras disciplinas artísticas: «Este projecto [foi] lançado nas disciplinas de Educação Visual e Tecnologia, Educação Visual, Educação Tecnológica e Expressão Artística» (Márcia N., 2010d) Por conseguinte, participaram nele, não só as turmas de Márcia N., de *Educação Visual*, do 9.º ano, mas também outras turmas, dos diversos anos escolares



leccionados na Escola Básica 2+3 D. José I, Alto do Lumiar, em Lisboa, no ano letivo de 2008-2009. É preciso ainda explicar que o concurso, no âmbito do qual foi realizado o projeto, envolveu outras escolas do concelho de Lisboa e ocorreu também noutros anos letivos, sendo relativamente fácil encontrar na *web* registos de trabalhos que participaram em edições anteriores e posteriores do concurso mencionado neste relato.

No caso apresentado por Márcia N. (2010d), a Escola Básica 2+3 D. José I, no Alto do Lumiar, onde lecionou, já vinha a participar nesta iniciativa desde o ano letivo de 2006-2007, «incluindo nas suas atividades a realização de esculturas para o Concurso Ecológico da Câmara de Lisboa». No ano letivo a que reporta o relato de Márcia N., os alunos desta escola ganharam o segundo prémio, com o trabalho *Peixe* (Fig. 488).



Figs. 488 a 490 *Peixe*, trabalho realizado pelos alunos de *Educação Visual* de Márcia N., vencedor do segundo prémio no concurso *Construções ecológicas*, 2009.

Sobre os objetivos deste projeto e de outros projetos similares, realizados em anos letivos anteriores, Márcia N. (2010d) esclareceu que se pretendia que os alunos colaborassem entre si, trocassem ideias e partilhassem experiências, «dentro e fora da sala de aula». Assim, para além da criação plástica inerente à construção de esculturas ecológicas, nesses anos letivos, «foram organizados jogos de sensibilização para a reciclagem, que decorreram na sala de aula, com a ajuda dos professores e organizadores da actividade, do projecto Pró Ambiente da Câmara Municipal» e ainda «organizadas viagens de estudo a vários centros de reciclagem em Lisboa e Peniche».

Sobre o processo de trabalho, Márcia N. (2010d) descreve que, nesse ano letivo, «respeitando uma metodologia projectual», à semelhança do que aconteceu aquando o desenvolvimento dos projetos anteriores, foi realizada uma pesquisa, dessa vez subordinada à temática dos animais, tendo sido posteriormente realizados estudos, a partir dos quais equacionaram várias possibilidades de construção das esculturas ecológicas, selecionando, por fim, aquelas que seriam efetivamente materializadas, a partir da votação dos alunos, tal como sucedeu no projeto descrito por Flávia C. (2010d). Dentro de uma dinâmica que, segundo Márcia N. (2010d), «é característica da equipa de trabalho do Departamento de Artes [daquela] escola», na fase de concretização das esculturas foi determinante toda uma estrutura comunitária de apoio ao projeto, constituída não só por alunos e professores, mas igualmente por entidades com as quais estabeleceram parcerias.

Os projectos foram feitos com ajuda de parcerias, quer dos professores, quer de outras entidades, como por exemplo, cafés vizinhos que todos os dias guardavam materiais de desperdício que os professores e alunos recolhiam, para que em aula lhes pudéssemos dar uma nova vida. (Márcia N., 2010d)

Embora o projeto *Peixes esquisitos*, relatado por David C. (2013c), tenha partido de uma situação proposta pelos professores e não de uma necessidade social, não implicasse de todo uma sensibilização ecológica, nem tão pouco resultasse de uma dinamização tão ampla como a descrita por Flávia C. (2010d), não deixa de relacionar-se com o meio, promovendo uma certa interação com a comunidade e, nesse sentido, não podemos deixar de estabelecer uma relação entre o mesmo e o projeto *Construções ecológicas*. Realizado em *Educação Visual e Tecnológica*, nele participaram turmas do 2.º ciclo, entre as quais as do 6º ano, orientadas por David C., na Escola Básica 2+3 Dr. Vasco Moniz, em Vila Franca de Xira, no ano letivo de 2011-2012. De acordo com o professor, a ideia deste projeto decorreu do sucesso de atividades realizadas no letivo anterior pelas mesmas turmas, que então se encontravam no 5.º ano, nomeadamente dos «trabalhos realizados com colagens de figuras esquisitas para embelezamento de taipais na escola», assim como dos «bonecos de neve em EPS (Poliestireno expandido/vulgarmente conhecido por esferovite) e XPS (Poliestireno extrudido)». A relação com desportos náuticos de um outro professor de artes, seu colega, e a sua participação na *Cowparade Lisboa 2006* foram também fatores determinantes para a proposição desta unidade que, de acordo com David C. (2013c) pretendia «aliar os conceitos estéticos iniciados nos taipais, das figuras esquisitas, com os materiais EPS e XPS e concretizar-se em *Peixes esquisitos* a 3 dimensões, que efetivamente flutuassem no Rio Tejo».



Figs. 491 a 494 Exposição de trabalhos realizados no âmbito do projeto *Peixes esquetes*, desenhados com lápis de grafite e coloridos com lápis de cor e depois pintados com canetas de feltro. E “libertação” dos peixes no rio Tejo. Escola Básica 2+3 Dr. Vasco Moniz, Vila Franca de Xira, 2012.

As unidades relatadas por Joana G. (2010d) e por Célia E. (2012d) tiveram ambas lugar na disciplina de *Educação Tecnológica*, foram ambas realizadas por turmas do 8º ano, no mesmo ano letivo, o de 2008-2009, respetivamente na Escola Secundária com 3º Ciclo Francisco Simões Francisco Simões no Laranjeiro, concelho de Almada, distrito de Setúbal, e na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Padre Francisco Soares, em Torres Vedras, distrito de Lisboa, e, como já referimos, consistiram ambas na construção de um candeeiro reciclado. De acordo com Joana G. (2010d), nesta unidade foi explorada a temática da reciclagem, que faz parte do programa de *Educação Tecnológica* e, como «a escola não estipulava um projeto específico», o seu desenvolvimento foi inteiramente da sua responsabilidade.

Aproveitando a Política dos Três R: Reciclar, Reutilizar e Reduzir, decidi usar um enorme conjunto de revistas velhas que tinha em casa, bem como pedir aos alunos que também trouxessem para a sala de aula jornais e revistas que estivessem para ser deitados fora! Levei também para a sala de aula três objetos que tenho em casa e que foram construídos segundo estes moldes: um cesto feito com as tiras que servem para atar certas embalagens, um prato construído a partir de uma espiral de tiras de papel e cola branca, e um candeeiro feito com luzes de Natal e pequenos abajures de plástico. Pus os objetos à votação da turma e, o objeto vencedor foi o candeeiro!

Assim, no primeiro ano em que lecionou, Joana G. optou por abordar «a política dos três R: reciclar, reutilizar e reduzir», levando a que, não só fossem trabalhados os aspetos mais técnicos, inerentes à disciplina: «pelo facto do projecto incluir uma instalação eléctrica, bem como o uso de *x-actos*, tesouras e cola, tive igualmente o cuidado de introduzir os conteúdos programáticos relativos à Higiene e Segurança no Trabalho»; mas também fossem desenvolvidas competências no âmbito da consciencialização ambiental: «Este é um trabalho que, no fundo, pretende sensibilizar o outro para os problemas do globo, não esquecendo que a arte e criatividade podem ser uma mais-valia para essa abordagem.» (Joana G., 2010d). Por conseguinte, ainda que o pragmatismo, normalmente associado a esta disciplina, se tenha traduzido em muitos critérios de avaliação de carácter mais artesanal e *mimético*, é de salientar que Joana G. valorizou igualmente esta dimensão *reconstrutora*, exigindo aos alunos um pequeno texto, no qual refletissem sobre a política dos três R e o potencial papel do *design* na sua implementação.

Nesse portefólio deveria constar também uma memória descritiva, onde o aluno deveria fazer um relatório técnico sobre todo o processo de criação, concepção, execução e construção do objeto, bem como uma reflexão pessoal sobre todo o trabalho. Para além disto, também foi pedido um texto sobre a Política dos Três R: Reciclar, Reutilizar e Reduzir, bem como sobre o Design, e o Design feito a partir de desperdício. (Joana G., 2010d)

Em relação à disciplina de *Educação Tecnológica*, e tendo em conta que a minha formação, que é uma formação técnica e artística, penso que o seu principal objectivo é o criar de condições do domínio técnico ao serviço das Artes Visuais. Para além do processo técnico, científico e construtivo, onde o rigor e a precisão têm um papel fundamental, a disciplina de *Educação Tecnológica* deve igualmente seguir uma linha de pensamento criativo e de uma linguagem visual expressiva, estética e comunicante, onde as referências dos alunos devem ser os pontos de partida principais. Penso que esta Unidade Didáctica contribuiu para explorar estes dois factores que devem estar inerentes em simultâneo à disciplina, a técnica e a estética: explorar e experimentar materiais e instrumentos diferentes, assim como explorar conhecimentos determinantes para o crescimento numa cidadania íntegra e construtiva. (Joana G., 2010d)



Movida pelo mesmo propósito, Célia E. (2012d) descreve a unidade de trabalho *Compromisso com o planeta Terra*, na qual a construção de «um candeeiro que represente um problema ambiental, reutilizando materiais e objetos sem uso», serve de mote para sensibilizar os alunos relativamente a problemas ambientais por eles selecionados, como o degelo, o aquecimento global e a desflorestação, associada por vezes à extinção animal, ao mesmo tempo que os leva a aplicar «os conhecimentos de “energia” e “estruturas resistentes”» que fazem parte do programa e aprendem nas aulas.



Figs. 495 a 504 Candeeiros construídos, em *Educação Tecnológica*, no 8.º ano, pelos alunos de Célia E., Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Padre Francisco Soares, Torres Vedras, 2008-2009. Fonte: Célia E., 2012d.

O desenvolvimento de um projeto similar, na mesma escola e no mesmo ano letivo, no qual em vez de candeeiros foram construídos globos, sem a função de iluminar, é também relatado por Célia E. (2012d). Este projeto, realizado com alunos do 7.º ano, deu origem a trabalhos bastante interessantes sob o ponto de vista do potencial criativo, como podemos observar nas figuras abaixo. Para além deste projeto, as turmas do 7º ano de Célia E. ainda pintaram *t-shirts* e construíram o cenário, as peças e as figuras necessárias à dramatização de um «teatrinho de fantoches» sobre a temática ambiental.

Os resultados de ambas as unidades, relativas ao 7.º ano e os 8.º ano, foram expostos, no final do ano letivo, no átrio da escola, promovendo a sensibilização da comunidade para as questões que haviam sido exploradas pelos alunos durante este

projeto, o que vem validar, de modo ainda mais consistente a identificação do mesmo com a corrente *reconstrutora*.



Figs. 505 a 510 Candeeiros construídos, em *Educação Tecnológica*, no 7.º ano, pelos alunos de Célia E., Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Padre Francisco Soares, Torres Vedras, 2008-2009. Fonte: Célia E., 2012d.

#### 7.3.4. Património e intervenção: dos provérbios à fotocenografia

O projeto *Geometria criativa*, descrito por Sara R. (2013c), previamente formada em Ensino do 1.º ciclo variante Educação Visual e Tecnológica, decorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada realizada na disciplina de *Educação Visual*, com alunos do 8.º ano, na Escola Básica 2+3 Paula Vicente, no âmbito da frequência do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa, no ano letivo de 2012-2013, o mesmo em que foi aluna de *DAP I*, e consistiu numa unidade de trabalho em torno das tampas de panela de barro com provérbios, que partiu da visita à exposição intitulada

*Matéria da fala: Tampas de panela com provérbios*, patente no Museu Nacional de Etnologia (Fig. 511), tendo posteriormente integrado, de forma lúdica, conteúdos da geometria, que fazem parte do programa do 3.º ciclo do ensino básico.



Fig. 511 Imagem de divulgação da exposição *Matéria da fala: Tampas de panela com provérbios*, então patente no Museu Nacional de Etnologia, disponível em: <https://mnetnologia.wordpress.com/destaques-monstrinha-no-mne/5-exposicao-permanente-materia-da-fala-tampas-de-panela-com-proverbios/>

De acordo com Sara R. (2013c), esta unidade procurou responder às «lacunas relacionadas com a criatividade e com o pensamento crítico, e, simultaneamente com alguma desmotivação e baixa autoestima» observadas na turma, visando proporcionar aos alunos «uma vivência dotada de novas experiências, que lhes permitisse adquirir novos conhecimentos, ampliando o seu leque de aprendizagens e desenvolvendo o seu sentido criativo, estético e crítico». Perante o cenário observado nas aulas assistidas, Sara R. (2013c) procurou criar, com o seu professor cooperante, um projeto «onde fosse possível implementar atividades capazes de colmatar as fragilidades anteriormente descritas e ir ao encontro de conteúdos com significado para os alunos», contribuindo assim para «suprimir a desmotivação perceptível pelas atividades escolares propostas» e, foi assim que “nasceu” a unidade trabalho *Geometria criativa*.

A unidade didática *Geometria criativa*, num 1.º momento, decorreu no Museu Nacional de Etnologia, onde os alunos tiveram a oportunidade de interagir com a obra de arte, através da visita de estudo à exposição *Matéria da fala; tampas de panela com provérbios*, [contactando] assim como, com novas culturas. Posteriormente à análise das obras expostas no Museu, os alunos desenvolveram uma atividade lúdica, ao longo de várias sessões de 90 minutos, onde foi abordado o conceito da forma/função de um objeto, neste caso específico, das tampas de panelas de barro com provérbios, assim como da sua decoração singular.



Neste sentido, foram disponibilizados catálogos e computadores de modo a que os alunos realizassem uma pesquisa sobre as tampas expostas, assim como, sobre os provérbios inscritos nestas. Criou-se uma articulação interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa, onde em contexto de sala de aula, também realizaram uma pesquisa sobre provérbios. Depois dos dados recolhidos, selecionaram um provérbio para mais tarde aplicar na sua tampa em argila. Numa ficha identificativa, facultada pelo próprio Museu, os alunos tiveram de criar e projetar uma tampa, dando especial atenção à forma, à composição dos elementos decorativos, ao friso e ao provérbio escolhido. (...)

Nesta intervenção foi possível os alunos contemplarem e a analisarem as obras de arte, e simultaneamente desenvolverem a sua criatividade. Deste modo, promoveram a aprendizagem da literacia em artes, articulando aquisições nos domínios percetivos, reflexivos, metodológicos, produtivos e criativos, proporcionando a contextualização de conteúdos programáticos, no âmbito da disciplina, e a formação e interiorização de valores. (Sara R., 2013c)

Retornando à sala de aula, o segundo momento de *Geometria criativa*, que abrangeu quatro blocos de 90 minutos, perfazendo 360 minutos, «incidiu sobre a projeção de uma base geométrica» para suporte da tampa de barro realizada no museu, «recorrendo ao sistema de construção de perspetivas axonométricas», estabelecendo-se assim uma relação entre a atividade realizada fora da escola e os conteúdos da disciplina. Nesta fase, a professora decidiu «explicar as principais características de cada perspetiva, ao mesmo tempo que ia esboçando as mesmas no quadro da sala de aula», demonstrando posteriormente, na prática, como construir um cubo em três perspetivas: a cavaleira, a isométrica e, por último, a dimétrica. Para que os alunos memorizassem e interiorizassem os procedimentos inerentes a estas construções, Sara R. (2013c) solicitou--lhes que fizessem o registo gráfico da base, no final de cada explicação e exemplificação:

Com o registo gráfico dos exercícios, os alunos colocaram em prática os novos conhecimentos adquiridos, consolidando-os e despistaram possíveis dificuldades que tenham surgido. Durante a execução dos mesmos fui salientando e reforçando a informação mais importante, como forma de memorização a longo prazo.

Dada a adesão dos alunos a este projeto, apesar de inicialmente só ter sido programada a construção geométrica do cubo, nas diferentes perspetivas já mencionadas, com o desenrolar dos exercícios, Sara R., com o acordo do professor cooperante, decidiu «aumentar o grau de dificuldade, solicitando aos alunos que, no exercício em perspetiva cavaleira, construíssem uma base cúbica, com a tampa e, «no exercício em perspetiva isométrica, construíssem [igualmente] uma base cilíndrica e a respetiva tampa».



Figs. 512 a 517 Conjuntos de trabalhos de dois alunos, realizados em *Educação Visual*, 8.º ano, fruto da colaboração entre o Museu Nacional de Etnologia e a Escola Básica 2+3 Paula Vicente, Lisboa, ano letivo de 2012-2013. Fonte: Sara R., 2013c.

No terceiro momento da unidade, cada um dos alunos apresentou oral e individualmente o seu trabalho à turma, «de modo a rever e a reter as fases do trabalho realizado». De acordo com Sara R. (2013c), estas apresentações permitiram aferir que esta unidade possibilitou aos alunos «a aquisição de novos conhecimentos», quer através da visita e atividades desenvolvidas no Museu Nacional Etnográfico, como o contacto com os objetos e a elaboração da tampa em argila, quer através da execução dos exercícios em diferentes perspetivas axonometricas, em sala de aula. Para além disso, a professora salienta «uma melhoria bastante significativa no manuseamento dos instrumentos de trabalho (precisão, rigor e limpeza) e o desenvolvimento criativo», que considera evidente nos trabalhos finais dos alunos (Figs. 513 e 516).

Por último, «a disseminação da experiência, através sua apresentação à comunidade educativa e encarregados de educação dos alunos», aquando da realização de uma exposição no final do ano letivo (Figs. 518 e 519) correspondeu, no seu entender, ao «culminar» da unidade. A divulgação dos trabalhos realizados possibilitou «uma maior

envolvência por parte dos alunos, potenciando o sucesso escolar, através do desenvolvimento da [sua] autonomia e autoconfiança» (Sara R., 2013d).



Figs. 518 e 519 Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos de Sara R., em *Educação Visual*, 8.º ano, fruto da colaboração entre o Museu Nacional de Etnologia e a Escola Básica 2+3 Paula Vicente, Lisboa, ano letivo de 2012-2013. Fonte: Sara R., 2013c.

O relato de Ana N. (2012d) incide sobre algumas unidades, realizadas em Educação Visual, na Escola Básica José Saramago, da Marateca/Poceirão, concelho de Palmela, distrito de Setúbal, no ano letivo de 2011-2012 integradas num projeto mais amplo, de enriquecimento curricular, denominado *Plataforma 11+*, destinado a alunos do 3º Ciclo e desenvolvido através da realização de «atividades de expressão dramática e plástica, que [operacionalizam] conteúdos programáticos de *Educação Visual*». Este projeto, de acordo com Ana N. (2012d) nascera com «uma parceria com a companhia de teatro *O Bando*, que ocorrera há 4 anos, na qual «os jovens [daquela] escola puderam participar com as suas histórias de vida, visão crítica (local e global), através da realização de projetos de intervenção artística» e proporcionava «uma significativa riqueza cultural/educativa», uma vez que resultava do «intercâmbio» com companhias de teatro de onze nacionalidades diferentes. «A natureza desta iniciativa define-se precisamente pela partilha de conhecimentos, modos de ver, fazer e comunicar entre jovens, professores, artistas plásticos, atores, escritores, e que se concretiza através de encontros de formação anuais.» (Ana N., 2012d)

No ano letivo de 2011-2012, a que reporta o relato, «as atividades estiveram concentradas na preparação da viagem a York (Reino Unido)» na qual, durante uma semana, os realizar-se-ia um intercâmbio com a Estónia, a Holanda, a Hungria, a Noruega e naturalmente o Reino Unido, e «seis alunos foram desafiados a explorar a sua região, numa perspetiva pessoal e artística». Estes alunos cinco dos quais frequentavam o 9.º ano e um dos quais o percurso alternativo, inscreveram-se no projeto «voluntariamente» e iniciaram o projeto com «a montagem de uma peça inspirada no Auto da Barca do Inferno

de Gil Vicente», que exigiu «a dramatização de autorretratos» e «o levantamento fotográfico» de locais selecionados pelo grupo de alunos.

No âmbito do programa de *Educação Visual*, o plano dá ênfase ao trabalho de interpretação/reflexão e de construção dos produtos visuais, nomeadamente, a cenografia da peça e a fotografia. A realização da peça *Autos, barcas e infernos*, uma reconstrução do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, surgiu como primeira atividade neste plano porque serviu para despoletar o trabalho de equipa e o aprofundamento interpessoal dos jovens, para desencadear um maior envolvimento dos mesmos no registo fotográfico de carácter auto-biográfico e performativo. As três etapas deste projeto devem ser encaradas como Unidades de Trabalho, embora relacionadas, são independentes e de média duração (entre 5 a 7 blocos cada). As atividades nucleares (Peça, Fotografia, Performance) resultaram em dois eventos distintos, ambos apresentações e exposições de fotografia à comunidade local (Poceirão, Palmela, mas também a presença de público de Lisboa) e de York. (Ana N., 2012d)

Em York, o grupo integrou oficinas de dança, drama, escrita, fotografia e música, com os jovens das outras nacionalidades, culminando todo o trabalho com a performance *Through our eyes*, apresentada na Catedral de St Olave. Para além disso, foi realizada uma exposição fotográfica, na qual foram exibidas vinte fotografias dos jovens alunos portugueses. Para Ana N. (2012d) estes «são momentos que tornaram visível o olhar dos jovens sobre o mundo».



Figs. 520 a 523 Fotografias capatadas no Poceirão (em acima) e em Setúbal (em baixo), realizadas pelos alunos de Ana N., em *Educação Visual / Plataforma 11+*, respetivamente *S/ título*, da autoria de I. B. e *S/ título*, da autoria de I. S. (em cima) e ambas *S/ título* e da autoria de J. F. (em baixo), expostas em York, 2012. Fonte: Ana N., 2012d.





Figs. 524 e 525 Fotografias capatadas no Poceirão, realizadas pelos alunos de Ana N., em *Educação Visual / Plataforma 11+*, respetivamente *A sombra da estação*, da autoria de D. A. e *S/ título*, da autoria de J. S., expostas em York, 2012. Fonte: Ana N., 2012d.

#### 7.4. Relatos enquanto professores no ensino secundário

Relativamente aos relatos de práticas *reconstrutoras* desenvolvidas pelos alunos de *DAP I* enquanto professores do ensino secundário, é de sublinhar que, para além de serem em menor número (mais precisamente, metade) do que os identificados no ensino básico, a maioria destes (4 em 5) ocorreu no contexto do ensino especializado do *Design*, incidindo um deles no *design* de produto (Susana L., *Projeto e Tecnologias*, 12.º ano/3.º ano do Curso Profissional de Técnico de Design de Equipamento, Escola Secundária Artística António Arroio, Lisboa, 2009-2010) e os outros três no *design* gráfico (Joana A., *Design Gráfico*, 11.º ano/2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Artes Gráficas, Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, Lisboa, 2010-2011; Paula P., *Oficina Gráfica*, 12.º ano/3.º ano do Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico, Escola Secundária Cacilhas-Tejo, Almada, 2009-2010; e Sérgio S., 12.º ano/3.º ano do Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico, Escola Secundária de Santo André, Barreiro, Setúbal, 2012-2013). O primeiro destes relatos (Susana L., 2010d) aproxima-se dos relatos como professoras do 3.º ciclo do ensino básico da autoria de Joana G. (2010d) e Célia E. (2012d), uma vez que também ele consiste na construção de um candeeiro e segue a metodologia projetual, neste caso, no contexto específico do ensino do *design* de produto na Escola Secundária Artística António Arroio, em Lisboa, no ano letivo de 2009-2010. Entre os três relatos de unidades de trabalho desenvolvidas no âmbito do *design* gráfico, destacamos o *Remake de obras de arte* com vista à participação num concurso para uma campanha publicitária da *Compal*, orientado por Paula P., não só por se tratar do menos *mimético* dos três, mas sobretudo por consistir efetivamente num projeto que responde, de modo estruturado e consistente, a um problema real.

Neste projeto, já mencionado no capítulo anterior, são abordados os conteúdos do *design* gráfico através de uma aproximação à cultura visual, explorando-se ainda uma dimensão *formalista*, pela recorrência à história da arte e pela forte sustentação teórica que subjaz à produção dos anúncios, que reflete a especificidade do conhecimento do curso no qual é desenvolvido.

Por fim, mencionamos ainda a unidade de trabalho intitulada *Casa habitada*, desenvolvida por Rita C., em *Oficina de Artes*, com turmas do 12º ano, na Escola Secundária do Estoril, em Cascais, no ano letivo 2010-2011, por se tratar de um projeto implementado no contexto do ensino secundário não profissionalizante.

Selecionámos as unidades de trabalho relatadas por Paula P. (2011d) e por Rita C. (2012d), por se tratarem de projetos que, intencionalmente promovem a interação com a comunidade, aproximando-se de situações concretas da vida dos alunos. Na primeira, no âmbito do *design*, a professora desafia os alunos do *Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico* a participar num concurso de *design* para um anúncio da *Compal*, através do *re-make* de composições oriundas da história da arte, conjugando conhecimentos no domínio da *performance*, da fotografia e, finalmente, do *design gráfico*, na conceção das imagens publicitárias. Na segunda, Rita C. desafia os seus alunos a pensar e atuar artisticamente sobre casas devolutas, pelas quais passam todos os dias, sem nelas reparar. Estas duas unidades partem de problemas concretos e, sem descurar o *pragmatismo* inerente a este paradigma, assumem uma posição *reconstrutora* que vai ao encontro dos interesses dos grupos de alunos que as desenvolveram, considerando os seus contextos específicos e explorando ainda questões próprias de uma *educação para a cultura visual*.

#### 7.4.1. *Design gráfico e cultura visual: remake de obras de arte*

O projeto de *remake* de obras de arte com vista à participação num concurso para a campanha publicitária da *Compal*, desenvolvido em *Oficina Gráfica*, no 12º ano/3º ano do *Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico*, na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, concelho de Almada, no ano letivo de 2009-2010, foi orientado por Paula P. que destaca como principais objetivos do mesmo «trabalhar em equipa», «planear e realizar uma sessão fotográfica» e «apresentar soluções criativas, tendo em conta o produto final /cliente/público alvo». Para tal, o projeto dividiu-se em várias fases, desde a sua «apresentação», passando pela «definição do tema/cliente e dos grupos de trabalho», pela «pesquisa de obras de arte» e, pela «definição do conceito e da obra a ser trabalhada», pela

«definição do plano de trabalho», pela sessão fotográfica e pelo «tratamento de imagem e arte final», até chegar à «apresentação pública do resultado final» (Paula P., 2011d).

Sobre o modo como foi introduzido o projeto, a professora esclarece que, inicialmente, foram lecionados conteúdos teóricos, nos domínios da «história da fotografia, fotografia de estúdio e máquina fotográfica», sendo reforçada «a importância da imagem fotográfica como elemento e suporte visual para o desenvolvimento da linguagem visual e gráfica». De seguida, foram visualizados «exemplos de *remakes* de obras de arte», entre os quais exemplos específicos de campanhas publicitárias, através de uma apresentação *PowerPoint*. Após esta apresentação, ainda foi realizada «uma sessão de brainstorming», para eleger o tema/cliente da campanha publicitária (os sumos, da *Compal*) e foram organizados os grupos de trabalho, no total de cinco, constituídos por 2 ou 3 alunos cada.



Figs. 526 e 527 Duas das imagens finais de publicidade dos sumos Compal, elaboradas pelos alunos de Paula P., *Oficina Gráfica*, 12º ano/3º ano do Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico, na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, concelho de Almada, ano letivo de 2009-2010. Fonte: Paula P., 2011d.

Na fase de pesquisa, cada grupo decidiu que obra iria trabalhar e, após validação da professora, passou à fase seguinte, a de elaboração de um plano de trabalho, sendo definido «um calendário para as sessões fotográficas». Durante estas sessões, de acordo com Paula P. (2011d), os alunos assumiram uma postura autónoma, só sendo necessária a intervenção da professora, na resolução de problemas, muito pontualmente.

Este projeto permitiu uma grande dinâmica por parte dos 14 alunos da turma uma vez que todos tinham de participar não só como fotógrafos, mas também como modelos. Os alunos demonstraram bastante criatividade, espírito de iniciativa e cooperação na realização do projeto. (Paula P., 2011d)

Assim, foi sobretudo na fase de «tratamento de imagens» que a professora atuou, «dando indicações técnicas e sugestões quando solicitadas».



De acordo com Paula P. (2011), este trabalho permitiu aos alunos «dominar programas de computador encarados como ferramentas ao serviço do projeto», sendo de destacar o desenvolvimento de competências nos domínios do conhecimento da «linguagem gráfica e dos elementos que a constituem», do uso adequado da mesma e da utilização correta de programas de edição para manusear e tratar imagens. Para além disso, este projeto a aprendizagem dos processos de trabalho inerentes à metodologia projectual, no entender de Paula P. (2011d), «adequada à resolução de problemas» e ainda a aprendizagem da cooperação com outros, «adaptando-se ao trabalho em equipa».

Por conseguinte, na avaliação, segundo Paula P. (2011d), foram valorizadas, sobretudo: «a utilização de metodologia projectual, gestão e orientação de um projecto, a capacidade de trabalho em equipa, criatividade e comunicação através de uma imagem».

Finalmente, neste projeto, é de destacar a associação da corrente *pragmática-reconstrutora* a uma abordagem da educação para a cultura visual:

A abordagem da cultura visual está patente na própria génese do projecto uma vez que é pedido aos alunos a concepção de uma campanha publicitária, que por si só é um tema que está ligado à sociedade de consumo e produção de imagens; a análise inicial de exemplos de remakes de obras de arte e debate posterior promoveu a discussão de algumas temáticas relacionados com os diversos significados de uma imagem e a sua mensagem implícita. O próprio objectivo do projecto, criação de uma imagem actual baseada numa obra de arte, pressupõe uma análise e reinterpretação da obra original e a sua contextualização nos dias de hoje. (Paula P., 2011d)

#### *7.4.2. Intervenção urbana: casas abandonadas por nós hoje “habitadas”*

O projeto *Casa habitada*, relatado por Rita C. (2012d), desenvolvido com alunos de *Oficina de Artes*, da Escola Secundária do Estoril, em Cascais, distrito de Lisboa, no ano letivo anterior, o de 2010-2011, visou «que os alunos desenvolvessem as suas ideias (ideias criativas) de forma consciente e que conseguissem manipular com intencionalidade, os diferentes processos técnicos da representação e expressão visual».

Rita C., com formação em Artes Plásticas – Escultuta, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, ao longo da sua experiência profissional tinha vindo a deparar-se «com a necessidade de trabalhar sob a estrutura de projeto», quer em candidaturas, quer em concursos e bolsas, que requerem o domínio desta metodologia e que tomou como exemplo «para mostrar aos alunos a necessidade de um projeto». Para além disso, Rita C. (2012d), no início do ano letivo, analisara a turma e fizera um questionário, no sentido de auscultar quais eram os interesses e intenções dos alunos a

nível profissional, tendo a maioria se inclinado para a Arquitetura. Assim, foi com base, tanto na sua experiência, como nas experiências e expectativas dos alunos, que lhe ocorreu propôr uma unidade de trabalho «que se ligasse à arquitetura e à prática da execução de maquetes, pedindo aos alunos uma intervenção artística para uma casa que estivesse devoluta». Para além do pragmatismo inerente a esta proposta, Rita C. (2012d) também revelou um entendimento da arte em geral e da educação artística em particular enquanto formas de agir e nos posicionarmos socialmente.

Procurei apresentar uma unidade de trabalho que trouxesse algo de novo e que essencialmente os alunos trabalhassem uma linguagem plástica atual. Pesquisa, estudos, método, processo, conclusão, são os passos a seguir na unidade de trabalho. Compreender a necessidade do percurso de trabalho e a organização de ideias, são os objectivos gerais para uma conclusão. Intervir criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido. Desenvolver linguagens plásticas através da proposta de trabalho, com consciência estética, selecionando de acordo com os seus interesses. Para esta unidade de trabalho, os alunos são convidados a apreciar e a tomar atenção ao espaço urbano por onde deambulam. Tem como ponto de partida escolher uma casa abandonada, completamente devoluta. A escolha da casa (espaço urbano) é deixada ao critério do aluno, portanto, os motivos de decisão final serão os mais diversos. O aluno deverá fazer uma análise visual aos elementos estruturais e arquitectónicos, ou seja, conhecer bem o espaço sobre o qual irá trabalhar. Os elementos estruturais serão as pistas que irão ajudá-lo a pensar de forma conceptual a sua intervenção. Pretende-se que com estas intervenções, estes espaços sem vida que tanto encontramos no meio urbano, passem a ser palcos estruturantes e recebam as obras de arte. Esta proposta pode perfeitamente ser exequível na realidade e não ficar só pela apresentação em maquete. Tem como objetivo ser um exemplo de projeto real a ser executado. Esta unidade foi criada para ser uma ferramenta de exemplo de trabalho, simulando algo que realmente poderia ser executado, tentando ir ao encontro do carácter do programa da disciplina de *Oficina de Artes*. (Rita C., 2012d)

A *Casa Habitada* implicou assim «pesquisa, recolha fotográfica e histórica (se possível), estudos, conceito de intervenção para o espaço bidimensional ou tridimensional e no final a construção da maquete do espaço escolhido e da obra integrada».

De acordo com Rita C. (2012d), deste projeto resultaram produtos finais muito diferentes (Figs. 528 a 531), que refletem «diferentes propostas, assim como, diferentes processos de alcançar o resultado, visto a turma ser bastante heterogénea», razão possivelmente pela qual identifica, enquanto professora, com um perfil *personalista*, que corresponde ao movimento *expressivo-psicanalístico* da educação artística.



Figs. 528 a 531 Quatro das maquetas construídas em Oficina de Artes, pelos alunos ´ de Rita C., Escola Secundário do Estoril, Cascais, 2010-2011. Fonte: Rita C., 2012d.

Vejo-me como professora e no tipo de trabalho que desenvolvo com os alunos, talvez me enquadre numa formação *personalista*. Possibilitei o autodesenvolvimento ao propor esta unidade de trabalho, colocando os alunos a tomarem decisões e a fazerem escolhas, havendo espaço para o desenvolvimento da personalidade. Fazendo a aprendizagem de carácter individual e da sua experiência pessoal, havendo sempre um currículo em mudança e crescimento. Um dos objetivos desta unidade seria o de dar espaço para desenvolverem as suas características e tendências artísticas, ou seja, a consciência de si próprios. (Rita C., 2011d)

No entanto, a sua exigência no sentido de que o projeto fosse pensado «de forma viável», reflete uma intenção bastante *pragmática*. E toda a descrição de *Casa habitada* aponta igualmente para um entendimento *reconstrutor* da educação artística. Como a própria Rita C. (2012d) o afirma, ao «pensar estes edifícios como suportes e cenário para

uma intervenção», os alunos «desenvolveram a capacidade de pensar o que é o projeto, de projetar e de saber utilizar este processo para uma finalidade». Partiram da procura de uma casa devoluta, elaboraram uma pesquisa e fizeram um levantamento do espaço, desenvolvendo depois um conceito e uma linguagem coerentes e adequados ao seu projeto, finalmente materializado numa maquete, o que se assemelha bastante aos relatos de alunos de Arquitetura, presentes neste capítulo, que identificaram os seus projetos como *pragmático-reconstrutores* (Efland, 1979, 1995).

Embora Rita C. (2012d) não tenha associado o projeto Casa habitada, desenvolvido com os seus alunos de Oficina de Artes, a este paradigma, este torna-se evidente ao longo de toda a sua descrição e no modo como termina o seu relato:

Esta unidade ofereceu experiência e aprendizagem para o futuro próximo, visto que são alunos do 12º ano e necessitam de preparação para o próximo nível escolar, a universidade. Este processo de trabalho é muito importante nas áreas artísticas. O espaço urbano, como espaço de trabalho, é cada vez mais conquistado, quer por artistas anónimos, quer por artistas reconhecidos, constituindo um lugar de exposição totalmente aberto, que comunica diretamente com a comunidade.



## 8. Manifestos pedagógicos: a arte pensa a educação

---

Ao longo do nosso primeiro semestre de lecionação de *DAP I* (segundo semestre de 2009-2010), os alunos levantaram uma série de questões que, embora inevitavelmente relacionadas entre si, podemos agrupar em duas temáticas principais: a conciliação entre ser artista e ser professor e a relação teoria-prática na docência.

A difícil conciliação entre a docência e a atividade artística é algo que tem acompanhado os discursos dos professores de artes visuais ao longo de muitos anos. José J., um dos nossos primeiros estudantes de *DAP I*, licenciado em Artes Plásticas pela *Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha* e já então professor há alguns anos, expressa muito bem o conflito que ele e muitos dos seus colegas manifestavam sentir, na carta que escreve ao seu irmão (José J., *Carta a um irmão*, 2010a). Após lamentar não ter dedicado o tempo de que gostaria à prática do desenho no semestre anterior, por motivos do foro pessoal: o filho «a pedir a atenção que merece», e profissional: «as aulas na Amadora com a direção de turma, as aulas do mestrado», José J. (2010a) regozija-se por estar a «voltar a desenhar aos pouquinhos», realizando quase todos os dias um desenho de observação ou de cópia de um artista, pois o que lhe interessa é «”treinar” de novo a mão». Anseia ter a disponibilidade e a disciplina suficientes para realizar um projeto de desenho, como refere ter feito no ano anterior, e expressa sentir «uma enorme vontade de desenhar paisagens», sem saber bem porquê, mas atribuindo o despertar desse desejo estranho ao cansaço acumulado durante aquele ano letivo. Refere ainda ter percebido, com o mestrado, que a prática artística e o ensino das artes visuais não são incompatíveis: «Podem-se entrelaçar muito bem, e até mesmo conviver, assumindo-se que a prática pode ser bastante útil ao ensino da educação visual.» E conclui que o conflito entre ser artista e ser professor talvez decorresse de preconceitos que entretanto começara a desmistificar, revelando vontade de conciliar arte e educação, pois ambas as áreas fazem parte de si.

Desta vez, apetece-me mesmo ir para o campo. Pode parecer-te tosco, mas é o que me apetece. Não sei onde vou arranjar o tempo e o campo no meio de Lisboa! (...) Afinal, o conflito estava em mim, e não nas duas áreas. (...) Mas continuo a achar que perco em ambas: não preparo tão bem as aulas porque estou a desenhar, e não desenho tanto porque tenho as aulas. É como [trabalhar] com as duas mãos, a esquerda para as artes e a direita para o ensino. Estranho não?! Como no “regresso do filho pródigo” de Rembrandt, o pai também tem duas mãos: a paterna e a materna. Tenho que saber é trabalhar com as duas sem estas entrarem em conflito, pois pertencem ao mesmo corpo. (José J., *Carta a um irmão*, 2010)

A conciliação entre ser artista e ser professor foi igualmente uma preocupação revelada por alguns dos docentes do ensino superior que entrevistámos aquando da nossa dissertação de mestrado, que abordámos em parte do último capítulo da mesma, intitulado *Para uma formação de professores de artes visuais geradora de novas práticas educativas* (Sousa, 2007a: 392-419), pelo que se tornou uma prática comum a partilha de excertos das entrevistas que realizámos com os alunos, nas aulas de DAP I e DAP II, à medida que aquelas questões iam sendo colocadas.

Destacamos a posição de Cristina Azevedo Tavares (Cristina Tavares, cit. Sousa, 2007a:393), professora associada da área de Ciências da Arte, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, quando defende que «o ideal é “coser” o artista com o professor».

Para esta docente, a investigação do artista terá reflexos na própria comunicação, sendo que, neste caso, se o professor tiver um percurso profissional nas artes, se for “pintor ou escultor e [ensinar] Artes Visuais”, ou se “tocar numa orquestra ou numa banda e [ensinar] música”, isso dá origem a “uma relação completamente diferente”, pois cria “a possibilidade de um diálogo», assente no que se constitui, verdadeiramente, como «uma experiência de vida». «Há toda uma dimensão de criatividade e de envolvimento com uma prática artística que acaba por ter influência na comunicação com os alunos.» Quando questionada sobre se esta sua opinião se generaliza aos professores de níveis de ensino menos avançados, como o secundário e o básico, Cristina Azevedo Tavares dá o exemplo de muitos amigos que são simultaneamente artistas plásticos e professores do ensino secundário, e defende o mesmo relativamente a todos os graus de ensino. «Se a pessoa conseguir conciliar, porque o horário tem outra presença no ensino secundário que não tem no superior – embora também neste ensino haja outras exigências – é ótimo. É claro que é uma mais-valia para o aluno.

Joaquim Lima de Carvalho (1940-), professor catedrático aposentado da área de Pintura da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, também problematiza esta questão, salientando as dificuldades de conciliação das duas profissões. Como refere Sousa (2007:398-399), o professor-pintor «tece uma analogia muito curiosa entre os exageros do ser humano, e o conceito de professor-artista, que obriga a um equilíbrio difícil de manter». Segundo Lima de Carvalho, por experiência própria e dos seus colegas, existe sempre a tendência para resvalar mais para uma ou outra das profissões e se, por um lado, uma atividade artística séria, devido às imposições próprias de um mercado de trabalho sempre em evolução, pode provocar um afastamento das questões do ensino e ser prejudicial ao estudante, por outro lado, um corte absoluto com a prática artística e todo o seu enquadramento cultural, pode levar a um desfasamento do professor face ao espírito artístico do seu tempo, sendo igualmente prejudicial. Logo, o ideal, para bem do



estudante, é conseguir encontrar uma situação de meio-termo, o equilíbrio difícil entre estes «dois pratos instáveis da balança».

O Homem, geralmente, é um animal de exageros. (...) Uma pessoa tem tendência para resvalar para um ou para o outro lado. Quando se torna mais artista (...) não quer saber de nada, porque tem o *atelier* à espera, tem uma encomenda, tem que acabar umas pinturas para uma exposição, tem que ir tratar de um catálogo, coisas imprescindíveis, e isso leva, às vezes, a exageros (...) O contrário, aquele que se dedica, que criou aquela empatia com os estudantes, criou uma paixão pelo ensino, criou outra paixão pela instituição, a instituição parece que é família dele, a Pintura fica em prejuízo. (...) quem se mantém desligado da arte durante muito tempo começa a ficar desatualizado... E, depois, fica desintegrado da situação. (...) É preciso mesmo esse jogo. (Lima de Carvalho, cit. por Sousa, 2007a:398-399)

A conciliação entre ser artista e ser professor e as vantagens ou desvantagens que advém dessa conciliação, problemática mencionada não apenas por Lima de Carvalho, mas também por outros professores da Faculdade de Belas-Artes por nós entrevistados (António Pedro Ferreira Marques, Isabel Sabino, Virgínia Fróis), foi igualmente levantada pela nossa primeira turma de DAP I, durante o segundo semestre do ano letivo 2009-2010, e continua hoje a ser pertinente entre os nossos estudantes, alguns dos quais professores. Sentida fortemente por muitos daqueles que pretendem continuar a ser artistas após iniciarem a docência e aligeirada por outros que não entendem a prática artística como condição essencial ao ensino das artes visuais, esta discussão encontra-se longe de gerar consenso. Persiste assim acesa entre nós, sobretudo devido à estrutura dual da nossa formação de professores, primeiro arquitetos, *designers*, escultores, pintores... e, só por fim, professores.

Deste modo, a primeira temática abordada em DAP II: a conciliação ou a transição entre artista e professor surge da necessidade dos alunos superarem o fosso entre a sua anterior formação, como artistas, e a sua recente formação, como professores, no preciso momento de construção da sua identidade docente.

A necessidade de compreenderem como hão-de na prática ensinar ou fazer aprender é o motor da segunda problemática levantada pelos alunos: e a relação entre teoria e prática na docência. Se, na nossa primeira turma, uma maioria dos formandos já tinha prática no ensino das artes visuais, tendo construído a sua própria *didática profissional* enquanto lecionava sem qualquer formação pedagógica para tal, e poucos eram aqueles que apenas haviam acedido à teoria da educação, fazendo os primeiros ensaios, nas aulas de estágio durante o mestrado, integradas na leção de Introdução à Prática

Profissional II e III, situação que veio lentamente a modificar-se, a verdade é que todos eles sentiam dificuldade em relacionar teoria e prática pedagógica.

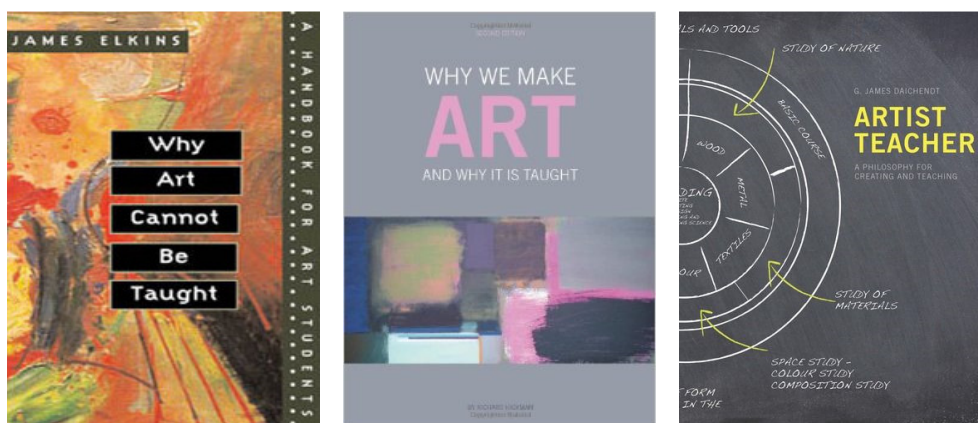
De facto, todos os alunos tinham desenvolvido ou desenvolviam prática artística e estavam a aprofundar os seus conhecimentos ao nível da teoria educacional, sendo que muitos já eram professores, uns poucos estavam a começar a sê-lo, mas todos, independentemente de possuírem experiência profissional ou não, tinham dificuldade em relacionar o que haviam vivido e/ou estavam agora a viver, com o que aprendiam em teoria no mestrado, experimentando uma sensação «vaga», como a descreve Rocha de Sousa (Rocha de Sousa, cit. Sousa, 2007a:138).

A necessidade de continuarem a desenvolver a prática artística e gradualmente tornarem-se capazes de transpor o conhecimento do conteúdo (as artes visuais), transformando-o em conhecimento de como ensiná-lo ou fazê-lo aprender, levou os primeiros alunos de *DAP I* a manifestar a vontade de realizarem «exercícios mais práticos» em *DAP II*, no semestre seguinte. «No próximo semestre gostava que conseguíssemos realizar exercícios com uma componente de execução prática, seguidos de uma reflexão acerca do exercício, o que faz todo o sentido e permite alcançar uma maior consciência acerca do conhecimento e da respetiva aprendizagem.» (Flávia C., Diário de Campo, 2010)

Como evidenciou Rita S., licenciada em Artes Plásticas pela Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha), uma das nossas primeiras alunas, no ano letivo 2009-2010, e já então professora na Escola Artística António Arroio, uma urgência que sentiu, quando começou a lecionar, foi a de voltar a desenhar, desta vez sob a perspetiva da professora. Para ensinar a desenhar, Rita S. precisava de desenhar de um outro modo, precisava de estar atenta ao processo, precisava consciencializar-se dele, compreendê-lo profundamente, para o fazer aprender nos alunos. Assim, tornou-se mais observadora, não apenas dos seus alunos, para perceber as suas facilidades e dificuldades que revelavam, mas também de si própria, para que, ao compreender melhor os seus processos de trabalho, fosse capaz de os sistematizar e adequar às situações de ensino, como metodologias de aprendizagem. Esta necessidade sua, algo tão natural no início do percurso profissional dos professores, tratava-se tão-somente da transformação do conhecimento do conteúdo em conhecimento pedagógico e didático do conteúdo, a designação criada por Lee Shulman, em 1986, para designar o processo complexo de transição entre ser alguém que domina um determinado conteúdo sob o ponto de vista

académico e/ou profissional e ser alguém capaz de interpretar e traduzir esse mesmo conteúdo para a linguagem do ensino-aprendizagem.

No sentido de aprofundar a reflexão suscitada por essas questões, desde o início da nossa lecionação de DAP II, em setembro de 2010 (1.º semestre de 2010-2011), foi introduzida a leitura de textos em torno da temática artista-professor ou professor-artista, que tem gerado alguma discórdia entre artistas, educadores e arte-educadores, desde meados do século XX nos Estados Unidos (Maul, 1954; Lowe, 1958; McCracken, 1959; Hausman, 1967, Raleigh, 1964, 1972, entre outros) e desde o final dos anos 70 do século XX em Portugal (Betâmio de Almeida, 1979; Pedro Cabrita Reis, 1979; Rocha de Sousa, 1979; Carlos Amado *et al*, 1980). Este tema foi inicialmente abordado a partir dos seguintes textos: *The artist-as-teacher* (Lowe, 1958), *Artist-Teacher: A symptom of growth in art education* (McCracken, 1959), *Teacher as artist & artist as teacher* (Hausman, 1967), *Persistence of memory: Between painting and pedagogy* (Pazienza, 1997) e *Understanding the artmaking process: reflective practice* (Walker, 2004). No semestre seguinte, a bibliografia neste domínio foi ampliada, passando a integrar textos como *What can education learn from the arts about the practice of education?* (Eisner, 2004) e obras como *Why art cannot be taught: a handbook for art students* (Elkins, 2001), *Why we make art and why it is taught* (Hickman, 2005) e *Artist-teacher: a philosophy for creating and teaching* (Daichendt, 2010).



Figs. 532 a 534 Capas das obras *Why art cannot be taught* (Elkins, 2001), *Why we make art and why it is taught* (Hickman, 2005) e *Artist-teacher: a philosophy for creating and teaching* (Daichendt, 2010). Fonte própria.

A conceção dos manifestos assentou, quer nestas leituras, sob uma perspetiva analítica e crítica, quer no conhecimento sobre as correntes pedagógicas e respetivas práticas de educação artística, proporcionado aos alunos em DAP I, através da partilha

das suas memórias escolares, sob a forma de relatos, e da contextualização das mesmas na história mais vasta da educação artística em Portugal, para o que contribui o estudo dos paradigmas de Arthur Efland (1979, 1995) aplicado à compreensão do ensino das artes visuais no nosso país (Sousa, 2007a), o estudo de artigos que cruzam a história da arte com a história da pedagogia artística, como *Key Changes in Art Education in the Modern Period: A Gallop through the History of German Art Education* (Wick, R., 2009) e a leitura de obras que, a partir de uma introdução histórica semelhante, propõem novas abordagens didáticas, como *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (Acaso, M., 2004).

### 8.1. Entre a autoexpressão e a educação pela cultura visual

Os primeiros manifestos realizados pelos alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa concretizaram-se no 2.º semestre de 2010-2011. De qualidade desigual, devido a discrepâncias ao nível dos conhecimentos, tempo e envolvimento dos alunos na sua concretização, destacamos os de Filipa B., licenciada em Artes Plásticas – Pintura e pós-graduada em Educação Artística, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Helena R., licenciada em Pintura e mestre em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Inês A., licenciada em Artes Plásticas – Escultura e pós-graduada em Educação Artística, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Paula P., licenciada em Design de Comunicação e pós-graduada em Educação Artística, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Ricardo R., licenciado e pós-graduado em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa; e Sara V., licenciada em Design de Comunicação, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Os manifestos concebidos por Ricardo R. e Sara V., quer concetual, quer formalmente, remetem-nos para uma simbiose de paradigmas de educação artística, na qual predomina o *expressionisto-psicanalítico*, mas também é levemente apontada uma orientação da educação pela cultura visual. Ricardo R. escolhe cinco verbos, para definir o sentido da ação de ensinar e aprender as artes visuais e Sara V. realiza uma performance com “post-its”, que cola no seu próprio corpo, para nunca se esquecer do que quer ser enquanto professora.

As alunas Filipa B., Inês A. e Paula P. haviam frequentado o Mestrado em Educação Artística e, como tal, já possuíam alguns conhecimentos prévios na área, o que se repercutiu na profundidade da fundamentação dos seus manifestos, orientados para a

educação pela cultura visual. Filipa B. e Inês A., ambas sem qualquer experiência profissional no ensino formal, desenvolveram objetos tridimensionais que revelam preocupações no âmbito da cultura visual, possivelmente por influência de João Paulo Queiroz, seu professor na licenciatura e mais recentemente no mestrado em Ensino das Artes Visuais, e dos discursos de educadores como Fernando Hernández (Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Barcelona), María Acaso (Faculdade de Belas-Artes da Universidade Complutense de Madrid) e Paul Duncum (1950-) (Escola de Arte e Design da Universidade de Illinois).

O manifesto de Paula P., já então professora na escola Secundária de Cacilhas-Tejo, em Almada, é um olhar sobre os seus alunos e sobre a sua condição de «nativos digitais». Com vários anos de experiência no ensino secundário, também Paula revela propensão para uma abordagem da educação artística pela cultura visual, associada a uma consciência profunda dos contextos cognitivos, sociais e culturais dos seus alunos.

Helena R., também já professora há alguns anos, faz uma interpretação do filme *Matrix* (1999) que conjuga com a ideia da Alegoria da Caverna, de Platão. Se, por um lado, enaltece as qualidades singulares de cada ser humano, por outro, defende que a descoberta de caminhos para lá da formatação que caracteriza o mundo em que vivemos, só se torna possível através do conhecimento, alertando-nos para a necessidade de ver para além das sombras, o que nos remete para uma abordagem compreensiva e crítica característica da educação pela cultura visual.

#### *8.1.1. Post-it! O que não quero esquecer como professora*

Expressões como «educar para a liberdade», conceitos como «realização pessoal» e «partilha», substantivos como «pessoa», «paixão» e experimentação e verbos como «brincar» e «ouvir» fazem parte do manifesto de Sara V., sendo colocados em *post-its* colados um pouco por todo o seu corpo, em partes especificamente relacionadas com o significado que a aluna lhes atribui. Assim, a disponibilidade para «ouvir» flui horizontalmente sobre a orelha esquerda em direção ao canal auditivo, a «partilha» surge numa mão aberta em gesto de dádiva, a «realização pessoal» é colocada junto ao peito e as ações «educar para liberdade» e «brincar» são associadas à mobilidade das pernas. A seleção de palavras incluídas no manifesto a que Sara V. dá corpo, ainda que ausentes de justificação concetual, remete-nos claramente, por si só, para uma abordagem personalista da educação artística próxima da corrente de *autoexpressão*, no nosso país protagonizada pela *Associação Portuguesa de Educação pela Arte*.





Figs. 535 a 543 *Post-it! O que não quero esquecer como professora*, Sara V., 2011.  
 Composição a partir de fotografias da performance realizada por Sara V.  
 Créditos das fotografias: Hugo Ramalho. Fonte própria.

O fato de o texto que acompanhava esta performance não mais existir, impede-nos infelizmente de aprofundar a análise desse manifesto. No entanto, a razão que subjaz a tal desaparecimento: o *blog* no qual foi introduzido há relativamente pouco tempo ter sido

apagado pela aluna, reforça o caráter efêmero desta manifestação que, pela sua dinâmica, constitui um elogio à arte enquanto prazer físico dos sentidos e à educação artística enquanto expressão do sujeito, mais centrada nos processos sensitivos e relacionais que a arte proporciona, do que em resultados finais.

#### 8.1.2. 5 verbos para o ensino das artes visuais

No seu manifesto, Ricardo R. (2011) propõe *5 verbos para o ensino das artes visuais*. O primeiro verbo proposto é armazenar. Para Ricardo R. só é possível criar a partir do que já existe, sendo essencial, no processo artístico, a recolha e a partilha de imagens e objetos: «mostro e gosto que me mostrem coisas». Quanto maior for a diversidade de matéria-prima (coisas colecionadas), mais vastas serão as possibilidades de escolha e de conjugação de referências, por semelhança ou contraste, com vista a criar algo novo. Ricardo R. sublinha que, apesar de às vezes se faltar de tanta coisa, só pode seleccionar, aceitar ou recusar, o que conhece. Assim, como professor, defende uma educação artística assente na «busca incessante por que tudo aquilo que existe e nos pode interessar é fundamental para criar e sustentar as nossas ideias».



Fig. 544. 5 verbos para o ensino das artes visuais, Ricardo R., 2011.  
Imagem concebida para ilustrar o manifesto. Fonte própria.  
Disponível em <http://arteideiadaobra.blogspot.pt>

Refletir é o segundo verbo a ser mencionado por Ricardo R., para significar o pensamento que acompanha o processo artístico: «Sozinhos ou em grupo podemos refletir sobre o que pretendemos fazer, sobre o que fizemos. A reflexão através da arte, enquanto produzimos, pensamos e realizamos, e depois disso nos apercebemos.» Mas esta reflexão afasta-se da consciência crítica dos construtivistas sociais. Uma certa aproximação ao



paradigma *expressivo-psicanalítico* é revelada quando Ricardo associa o verbo refletir ao «espanto de ser diferente antes e depois da arte». E concilia duas ideias aparentemente antagônicas: o amadurecimento e a possibilidade de nos mantermos crianças através da arte: «O espanto de poder crescer mais depressa pela arte, mas conservar o gosto da criança, a pegar no lápis de cor.»

O terceiro verbo eleito é: trabalhar. Enquanto professor, Ricardo R. diz privilegiar a quantidade de trabalho apresentado, como sinónimo de insistência e tenacidade. Um dos benefícios que denota a apresentação de muito trabalho é a possibilidade de tornar visível o percurso evolutivo do pensamento, que se traduz na ação. Acrescenta ainda que «esta quantidade ajuda muitas vezes à qualidade, se for plena de sentido», pois pode levá-los a aprofundar e a melhorar «o que começou por ser quase nada».

Experimentar é um verbo fundamental na prática educativa de Ricardo que, não só neste quarto verbo, mas também no seguinte e último: sentir, assume uma dimensão eminentemente expressiva-psicanalítica da educação artística. Apesar de gostar imenso de «mostrar» e partilhar imagens e conhecimentos artísticos, o que contraria esta corrente, Ricardo defende uma aprendizagem das artes visuais assente na descoberta, na qual os alunos e ele se surpreendam: «Na sala não gosto de dizer tudo, gosto de os surpreender, e em troca sou também muitas vezes surpreendido.» Assim, nas suas aulas, é incentivado o lado intuitivo das artes visuais, as experiências fruto do acaso, nas quais os alunos fazem de alquimistas, arriscam e, por vezes, também erram.

O erro é a oportunidade de apreciar que algo foi feito, ainda que mal, mas que pode proporcionar outras aprendizagens, uma progressiva melhoria, até à satisfação ou alcance do objetivo, ou à desistência. O erro não pode desmotivar, e como tal deve ser sempre saudado. E de forma suave apontado, como algo que se pode melhorar, e não é nunca inútil, se não quisermos que assim seja.

Ao simular um dos diálogos que ocorrem na sua prática educativa, como uma resposta no sentido de motivar os alunos a arriscar: «Tu é que sabes, faz como gostares mais. Experimenta, se sair mal tenta de outra maneira.», Ricardo afasta-se definitivamente dos paradigmas *mimético-comportamental* e *formalista-cognitivo* do ensino das artes visuais. As suas aulas são essencialmente espaços de liberdade, onde os alunos podem «materializar as intenções, frustrar-se, admirar-se, descobrir», sem seguirem um padrão pré-estabelecido e sem sentirem medo de ser julgados por não corresponderem a esse padrão.

O último verbo: sentir, reforça a dimensão *expressivo-psicanalítica* no seu modo de ensinar. Para Ricardo R. o diálogo com a arte deve passar pela abertura a vivências e a experimentação de emoções, que enriqueçam os alunos «do ponto de vista sensitivo e sentimental». Ricardo R. valoriza a arte enquanto observação e interpretação «do real e dos sujeitos, daquilo que está em todo o lado, e é a qualquer momento.» Neste sentido, a arte não se reduz aos objetos socialmente reconhecidos em espaços de erudição, como fundações, museus e galerias, mas estende-se à natureza e ao quotidiano, em que ele, esquecido de ser artista ou professor, e os seus alunos, enquanto seres deste mundo, experienciam a vida: «Não gosto de banalizar a arte, mas gosto do quotidiano rico, onde por vezes me esqueço da arte e da escola e onde vivo as coisas como todos os outros.»

Esta síntese resulta de uma reflexão pessoal a partir de considerações emanadas da partilha de experiências com colegas, durante este curso de mestrado, bem como de leituras e análise de textos, para as várias disciplinas, durante o curso de mestrado em ensino da Artes Visuais. Destaco em particular alguns nomes como Paul Duncum, cuja importância conferida ao conceito de Cultura Visual e à sua integração, transposição como nova leitura e reformulação dos conteúdos no ensino básico e secundário me parecem propositadas.

Apesar de Ricardo R. demonstrar ser uma pessoa socialmente crítica e politicamente ativa e assumir um interesse pelas práticas de educação pela cultura visual, podemos afirmar que, como professor, a sua tendência é sobretudo *expressivo-psicanalítica*, longe do extremismo de Arno Stern (1954), que defendia uma educação artística sem artistas ou qualquer contacto com a obra de arte, e mais próxima da transversalidade da educação pela arte proposta por Herbert Read (1943).

### 8.1.3. *If you don't step for something, you will fall for anything*



Figs. 545 e 546 *If you don't step for something, you will fall for anything*, Filipa B., 2011. Perspetiva aproximada. Exposição Manifestações Pedagógicas, março 2014. Fonte própria.

Filipa R. (2011g) apresentou, como manifesto, um cubo de acrílico transparente, que encheu de lâmpadas de tamanhos diversos e no qual destacou, numa pequena tira negra prensada a branco, a expressão anglo-saxónica: “If you don’t step for something, you will fall for anything.” A partir da afirmação dos construtivistas Jack Lochhead e John Clement: «Devemos ensinar aos alunos como pensar e, em vez disso, ensinamos o que pensar.» (*Cognitive process instruction: Research on teaching thinking*, 1979:1), Filipa R. (2011g) assume o seu manifesto enquanto «a materialização da importância de fomentar o juízo crítico nos alunos».

Vivemos na era mais estimulante de sempre, onde a informação é constante e ao alcance de um *click*. No entanto, o imediatismo de tudo, a velocidade a que conseguimos "navegar" até uma informação, não é proporcional à capacidade de discernir e de aprofundar uma opinião num dado assunto. (...) A escola apresenta-se como um reflexo de uma sociedade em permanente transformação e almeja ser um local que promove o desenvolvimento pleno de futuros cidadãos, numa dimensão consciente, ativa e integrada na sociedade. Esta missão, contudo, tem de ter em conta o célere crescimento desta sociedade da informação, tornando-se vital a fomentação e valorização do juízo crítico.

Filipa R. (2011g) argumenta que, tal como os professores, os alunos também devem ser reflexivos e críticos. Numa sociedade na qual «o fluxo mediático desmesurado em sentidos e conteúdos, na ânsia de comunicar fatos, sem ordem de valor concreto ou importância medida, acaba por alienar o ser do seu mundo», Filipa R. considera que cabe ao professor a missão de promover o juízo crítico nos seus alunos.

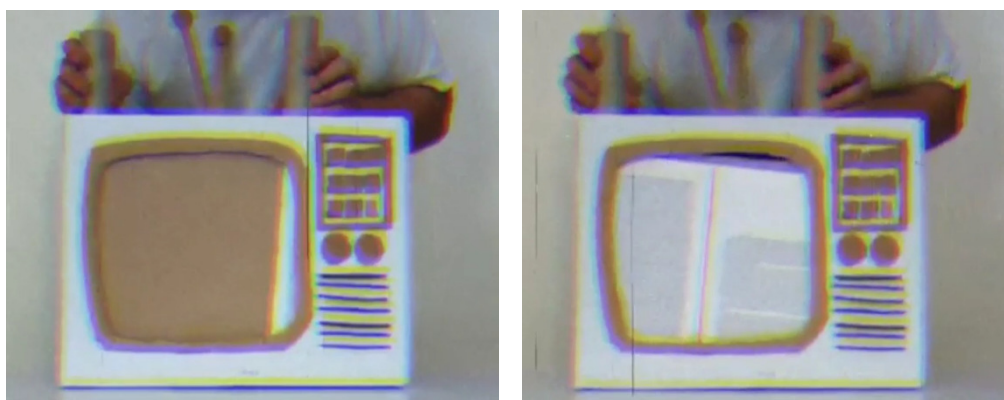
Recordando as palavras de João Paulo Queiroz, seu professor: «É preciso fazer com que os alunos atendam a nossa “chamada”», numa aula de *Introdução à Prática Profissional II* do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, Filipa R. (2011g) defende que os professores devem ser persistentes no sentido de «ligar [os alunos] ao momento, instigá-los a dissecarem tudo com o que se deparam e a construírem uma opinião pessoal, informada e consciente». Deste modo, a sua caixa-manifesto constitui em si uma chamada de atenção, alertando os alunos para a necessidade de se esforçarem no sentido de se tornarem seres conscientes, críticos e autónomos nas suas decisões. «As lâmpadas apagadas representam as mentes por despertar e as ideias por florir», à semelhança do manifesto de Carolina Solar & Alfredo Monge, alunos de María Acaso (*vide* p. 164).

Ao concluir o seu manifesto, Filipa. R. (2011g) define a função do cubo: «uma caixa transparente, que protege as frágeis lâmpadas e permite a difusão da sua luz», que podemos interpretar como uma analogia ao papel do professor. De acordo com o

manifesto de Filipa R. (2011g), este deverá, simultaneamente, proteger e espicaçar as mentes dos estudantes, salvaguardando a unicidade das suas experiências e aprendizagens e dotando-os dos conhecimentos necessários para que brilhem, isto é, para que desenvolvam a sua capacidade de compreensão crítica e assim possam posicionar-se perante o mundo, emitindo a sua própria luz.

#### *8.1.4. Tele-livro: para uma outra leitura do que nos entra casa adentro*

Dentro do mesmo paradigma, Inês A. (2011g) cria uma caixa de cartão que consiste na fusão entre dois objetos: a televisão, meio de comunicação popular, associado à sociedade de consumo, e o livro, meio tradicional de divulgação do conhecimento, que exige um maior esforço, mas proporciona também uma maior sedimentação.



Figs. 547 e 548 *Tele-livro: para uma outra leitura do que nos entra casa dentro*, Inês A., 2011g. Composição a partir de frames do filme. Fonte: Inês A., 2011g.

Para fundamentar o seu manifesto, Inês A. (2011g) toma como referência alguns autores da cultura visual, que foram não só abordados nas aulas de *DAP I*, mas já faziam parte da sua bibliografia, e eram por si mencionados no diário de campo. Na verdade, no último ano, Inês A. tivera o prazer de os ouvir: María Acaso e Fernando Hernández, em novembro de 2010, no congresso *Em nome das artes ou em nome dos públicos?*, que teve lugar na Culturgest, e Paul Duncum num *workshop* então realizado recentemente na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. O cerne da educação artística é assim o domínio de «uma linguagem específica: a linguagem visual», defendida por Inês A. como essencial à compreensão das sociedades e culturas em que nos inserimos e consequente posicionamento crítico. Tecendo um discurso idêntico aos autores da cultura visual, Inês A. descreve o panorama contemporâneo de multiplicação não só de imagens, mas também de quem as produz e manipula.

Hoje, todos podemos fazer e refazer imagens, sem pagar, manipulando-as. (...) Os produtos realizados mediante a linguagem visual têm encontrado na sua técnica um veículo de híper expansão. Por exemplo, vamos à praia mas a experiência apenas se completa quando é fotografada. (...) O desenvolvimento da linguagem visual, propagado pelas novas tecnologias, produz um universo largo de multiplicação de imagens de todos os aspetos da nossa vida. É como se não sentíssemos prazer em contemplar imagens, mas sim em partilhá-las, sendo este um fenómeno da globalização.

Tomando como ponto assente que «habitamos um mundo-imagem», composto por «uma série de mundos visuais paralelos ao mundo real», produzidos por cada um de nós, através da linguagem visual, que adquirem cada vez maior importância no nosso quotidiano, chegando até mesmo a sobrepor-se à própria realidade, Inês questiona a sociedade de consumo, que descreve como sofrendo da «síndrome da impaciência». E propõe uma educação artística que seja capaz de desconstruir e reconstruir essas imagens, que nos falam do mundo e que constituem o mundo em si.

Neste seguimento, cabe à educação artística um papel fundamental na consolidação e “desconsolidação” do mundo-imagem. A última tendência educativa, a educação artística baseada na cultura visual, renova os objetivos da ação educativa e situa-nos na encruzilhada da identidade e do entretenimento. Com estes propósitos devemos vincular o ensino com tudo o que ocorre fora dos contextos educativos e que de uma forma ou de outra configura a nossa identidade.

Ao posicionar-nos perante uma televisão na qual, ao invés de imagens céleres, passam lentamente as páginas de um livro, impulsionadas por uma roldana manual, Inês A. obriga-nos a parar e a refletir acerca da forma como hoje construímos o nosso entendimento do mundo e de nós próprios. Acostumados à velocidade de reprodução da informação visual nos canais de comunicação populares, que penas visam o entretenimento, ficamos entediados perante a lentidão e a monocromia das páginas e letras de um livro, cujo processo implica não apenas a receção, mas também a interpretação dos conteúdos, num tempo mais dilatado. O manifesto de Inês alerta-nos assim para a diferença entre informação com vista ao entretenimento e informação com vista ao conhecimento, pondo a cru a enorme dificuldade que a grande maioria da população experimenta em atribuir significado ao que vê.

É a partir do reconhecimento desta realidade e dos problemas a ela associados no âmbito não só da construção do conhecimento, mas também da identidade individual e coletiva, que Inês A. afirma que «mais do que a informação, o importante é o significado transmitido pelas imagens». Consciente de que «os registos visuais assumem hoje uma

forte preponderância enquanto formadores», de «novos modos de ser», implícitos em «novos modos de saber», Inês A. (2011), apoiada em Duncum (*Entrevista a Paul Duncum*, por João Pedro Fróis, 2009) e Hernández (2000a), defende uma reinterpretação dos conteúdos, estratégias e objetivos da educação artística.

Para Duncum, o ensino da cultura visual não consiste apenas num conjunto de premissas que devem ser acrescentadas ao currículo do modelo vigente, mas sim uma mudança estruturante que reinterpreta conteúdos, estratégias e objetivos. Desenvolver a capacidade crítica dos alunos é um dos objetivos. (...) No entanto, tal não significa que a produção artística seja desvalorizada. Aqui o ensino deve assentar numa pedagogia de diálogo, partindo do pressuposto que os próprios alunos têm muito para ensinar aos professores acerca das culturas emergentes, dado que as imagens são lugares que reproduzem valores e ideias que nos seduzem de diferentes maneiras. Ao falar-nos de compreensão crítica, Fernando Hernández mostra a sua preocupação com a pluralidade de perspetivas de análise em relação aos objetos sujeitos da cultura visual. Logo, descreve a metodologia visual crítica com base em três pressupostos: a preocupação com as práticas de ver e ser visto, a reflexão das relações de poder que sobre elas atuam e o entendimento de que as práticas culturais estão refletidas nas representações da cultura visual. Dita ainda que a cultura visual é conflituosa porque valoriza os significados e crenças de grupos majoritários em detrimento de outros grupos minoritários. Na educação é importante salvaguardar, essa característica [da cultura visual], promovendo um equilíbrio entre os prazeres dos alunos e a compreensão crítica.

#### *8.1.5. Nativos digitais ou uma educação artística para o século XXI*

No seu manifesto, Paula P. (2011) reconhece os benefícios da nova era em termos de estratégias de aprendizagem. Para além de defender o desenvolvimento de uma literacia visual que capacite os alunos de sentido crítico e autonomia em relação à sociedade global, o que é característico da educação artística pela cultura visual, Paula P. apoia-se nas ferramentas do século XXI, nos meios mais próximos dos seus alunos, para defender abordagens que, a partir dos processos e modos de aprender com os quais os alunos já se encontram familiarizados, vão ao encontro dos seus interesses e contribuam para alargar e aprofundar o seu conhecimento e compreensão do mundo eminentemente visual contemporâneo.

Ciente de que os alunos a quem leciona fazem parte de uma geração diferente da sua, que desde cedo, senão de sempre, começou a utilizar as novas tecnologias e cujos processos de aprendizagem e socialização assentam no recurso às mesmas, Paula P. assume as diferenças dos seus alunos como pontos de partida para novas abordagens pedagógicas e didáticas das artes visuais.






Para Paula P. (2011) «é preciso reconhecer as capacidades específicas desta nova geração» e «tirar partido dos conhecimentos dos alunos». Nesse sentido, baseada em leituras diversas de autores como Fernando Hernández, María Acaso e Paul Duncum, propõe que os professores de artes visuais desafiem os jovens através de atividades mais variadas, que incorporem as competências mais desenvolvidas por estes no seu quotidiano fora da escola. Se o modo de estar e de aprender desta nova geração é diferente, então porque não mudar a escola e os modos de ensinar que nela se operam? Consciente da diversidade, quer de culturas, quer de modos de aprender, que coexistem nas sociedades contemporâneas, Paula P. defende a criação de currículos mais transversais e flexíveis e a escolha de estratégias de ensino-aprendizagem mais dinâmicas, que os reflitam.

QUINTA-FEIRA, 26 DE MAIO DE 2011

**Dialog on Visual Culture and Education for the XXI Century - Paul Duncum**




SEGUNDA-FEIRA, 11 DE JULHO DE 2011

**A Vision of Students Today**


O mundo está em constante evolução e a realidade dos meus alunos de hoje é bem diferente da minha realidade enquanto aluna do secundário. Há 15 anos atrás não havia computadores na sala de aula; já ouvia falar na Internet mas não sabia bem o que era; não tinha telemóvel (falava com os colegas por telefone fixo); ouvia música pelo walkman ou diskman e não pelo mp3; gravava cassetes em vez de fazer download de músicas; se queria ver um filme ia ao cinema ou clube de vídeo em vez de o "sacar" da net; podia escolher programas de televisão em 4 canais em vez de 300...

O mundo avança a uma velocidade vertiginosa, será que conseguimos apanhar o ritmo dos nossos alunos? Como é que eles aprendem, quais os seus objectivos, quais as suas necessidades, expectativas e sonhos para o futuro...



SÁBADO, 15 DE OUTUBRO DE 2011

**Nativos Digitais - Literacia para os media**



Publicada por ppenha à(s) 11:06 Sem comentários:  
Etiquetas: [diário de campo](#), [vídeos](#)

QUARTA-FEIRA, 12 DE OUTUBRO DE 2011

**Entrega de Prémio - Grande C**

Realizou-se ontem, 11 de Outubro, a entrega de prémio do Concurso Grande C. A Escola Secundária de Cacilhas-Tejo teve 6 alunos premiados, dos quais 4 estiveram presentes no evento: André Teixeira (vencedor na categoria de Capa de Design de CD), Pedro Barros (vencedor na categoria de Capa de Design de Livro), Ana Raminhos (menção honrosa na categoria de Capa de Design de Livro) e Miguel Silva (menção honrosa na categoria de Crónica Fotográfica).

Figs. 557 a 559 *Diário de campo*, Paula P., 2011. Composição a partir de publicações da aluna.  
Fonte própria. Disponível em <http://diarioartesvisuais.blogspot.pt>

#### 8.1.6. Da arte de iluminar as sombras

Quando Helena R. (2011) nos apresentou o seu filme-manifesto, uma reinterpretação da obra cinematográfica *Matrix* (1999), complementou-o apenas com uma frase na qual mencionava a «educação pela arte» como meio de descoberta do mundo e de nós mesmos e evocava o sentimento de «sublime» como culminar da criação artística, o que a aproximava de um entendimento *expressivo-psicanalítico* da educação artística (Efland, 1979, 1995).

No entanto, a apresentação que dele fez na aula bastou para que todos compreendessem a analogia estabelecida entre a *matrix* e o poder das imagens no mundo contemporâneo. À semelhança da *matrix*, também as imagens estão em todo o lugar, sendo o sujeito controlado por uma cultura visual dominante por forças coletivas, que ditam não só os seus gostos, o que e como vestir, mas também o que e como pensar, influenciando determinantemente o seu modo de ser e estar.

Ao ser questionada sobre as referências em que se baseara para estabelecer tal comparação, Helena R. (2011) mencionou a Alegoria da Caverna de Platão e defendeu o papel contemporâneo da educação artística na iluminação das «sombras», recorrendo a um pequeno apontamento seu: «Se o conhecimento científico, começando no sensível, por dedução, evolui à medida que se afasta do concreto, a arte, partindo da verdade, por intuição, vai lançando luz, discernimento, sobre o "emaranhado" do real.»

Mais recentemente, Helena R. (2015) descreve assim o seu manifesto:

A ideia estava relacionada com a caverna do Platão, em que as sombras que pensavam ser a realidade, não passavam de sombras, mas para perceber isso é preciso conhecimento, e essa tomada de conhecimento, no filme, era feita com a escolha do comprimido. Ou se continua a ver o mundo de sombras, ilusões ou se toma a decisão de ver para além das sombras/imagens. O comprimido pode ser a aprendizagem da cultura visual, conseguir compreender, interpretar, o mundo de imagens que nos rodeia, possibilitando uma liberdade de escolha.

Se a frase que acompanhara inicialmente o manifesto de Helena R. (2011) sugeria um entendimento da arte enquanto descoberta, na descrição acima (2015) mais consentânea com a narrativa visual que construiu, é claramente assumida a apologia de uma educação pela cultura visual que torne os estudantes mais conscientes do mundo que os rodeia, logo mais livres e autónomos nas suas escolhas.



Figs. 560 a 571 *Da arte de iluminar as sombras*, Helena R., 2011.  
Composição a partir de *frames* do filme. Fonte própria.

## 8.2. Entre o aprender a ver e uma tendência sócio-crítica

No 2.º semestre do ano letivo seguinte (2011-2012), numa perspetiva *formalista* da educação artística salientam-se os manifestos de Cristiana E. (2012) e Luís F. (2012), ambos focados no papel do ensino das artes visuais enquanto instigador da capacidade de ver. Tiago Neiva, aluno no ano letivo 2009-2010, deu por concluído o seu portefólio com uma citação de José Saramago: «Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara.» Se bem que o significado que Tiago N. atribui a esta citação possa não corresponder exatamente à mensagem explícita em cada um destes manifestos, a verdade é que esta frase se aproxima da ideia neles enfatizada do saber olhar como condição essencial à fruição e criação artísticas. Ainda que esta perspetiva tenha sido pouco explorada nos manifestos concebidos pela turma seguinte, a publicação de Elias N., aluno um ano mais tarde, sobre a educação artística como meio de «acabar com as capas que impedem o olho de ver» remete-nos igualmente para estes manifestos.

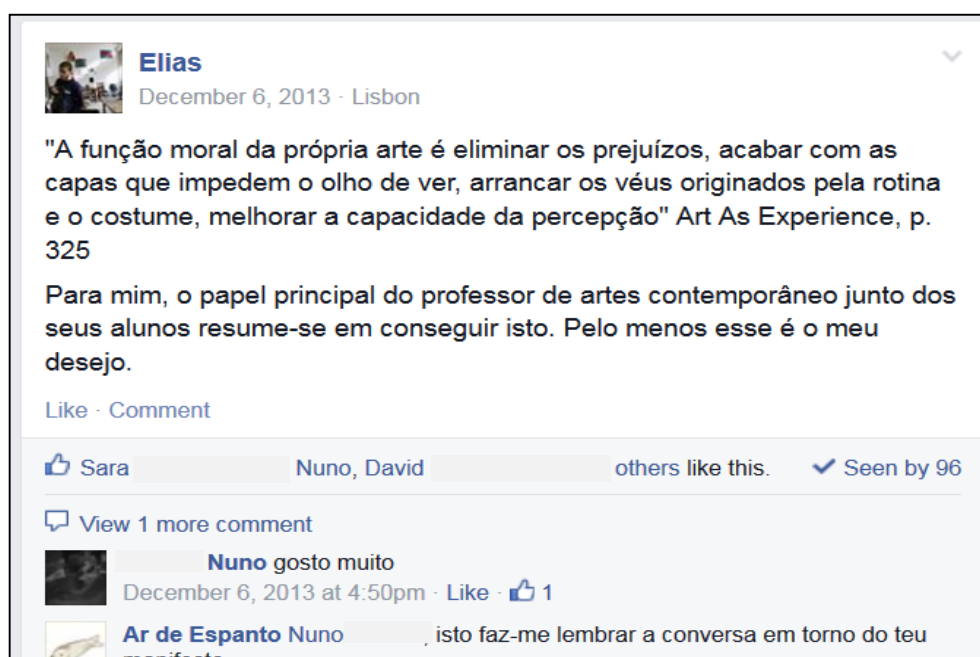


Fig. 572 Publicação de Elias N. no grupo Didáctica das Artes Visuais, citando John Dewey, *Art as experience*, 1933:325.  
Fonte: Facebook, Didática das Artes Visuais, 6 dezembro 2013.

### 8.2.1. O olho que não vê... ou O olho cegueta!

Cristiana E. (2012) escreve e ilustra um conto infantojuvenil inicialmente intitulado *O olho que não vê...* e posteriormente alterado para *O olho cegueta* (2014), no âmbito da exposição de trabalhos dos alunos deste mestrado, nas I Jornadas dos Mestrados em Ensino, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Neste conto, «de natureza dissertativa e persuasiva», Cristiana E. (2012) declara o seu ponto de vista, como professora, sobre o lugar das artes no currículo oficial, através de uma ilustração e de um diálogo muito simples, para que seja compreendido por todos, inclusivamente pelos seus próprios alunos. «Pensei em construir um manifesto que fosse acessível a todos os meus alunos. (...) Imagino-me perfeitamente a mostrar-lhes este pequeno livro no primeiro dia de aulas.» (Cristiana E., 2012)



Figs. 573 e 574 *O olho que não vê...*, Cristiana E., 2012g. *Frames do conto.* Fonte própria.

Num mundo onde os olhos eram como meninos que iam à escola, vivia o Sebastião. O Sebastião era um olho trapalhão que não via muito bem, mesmo com óculos, por isso tinha um computador com letras muito grandes que o auxiliava na escola. Para não se perder decorou bem o caminho entre a sua casa e a escola e fazia esse caminho todos os dias muito rápido. Não procurava outros caminhos, nem ia a outros sítios porque nem sequer sabia que existiam.

Um dia a caminho da escola escorregou num lápis. Ficou muito chateado porque caiu e magoou-se no joelho. Levantou-se, colocou o lápis na mala do computador e continuou a escola meio zonzinho.

Ao chegar à escola mostrou o lápis à professora e perguntou-lhe para que é que servia aquele objeto. A professora disse-lhe que servia para escrever e para desenhar.

- Para desenhar? questionou o Sebastião.

- Sim! disse a professora

- Então é uma espécie de computador? perguntou o Sebastião.

Ao que a professora respondeu:

- Quando usas um lápis és tu o computador que comanda o lápis. Por sua vez o lápis, à medida que vai deslizando sobre o papel, vai transmitindo informação para dentro do computador, para dentro de ti!

- Mas como é que faço deslizar o lápis no papel? - perguntou.

- Primeiro tens que parar de andar tão rápido porque para desenhar tem que se estar parado e concentrado. Depois colocas o lápis na folha de papel e ao mesmo tempo que segues com o olhar um objeto vais movendo a mão sobre a folha. - Disse a professora.

- Isso parece muito difícil! E ainda por cima eu vejo tão mal! Respondeu o Sebastião.

- Não te vou dizer que é fácil, porque não é. Se não conseguires ver o suficiente, não vais conseguir desenhar bem, mas se fores persistente e continuares a desenhar vais começar ver melhor. - disse a professora.



- Como é isso possível, professora?
  - À medida que vais desenhando vais-te apercebendo de coisas, pormenores que nunca tinhas visto porque não estavas suficientemente concentrado para tal. O lápis ajuda-te concentração e no momento em que desenhavas esses pormenores no papel o teu cérebro recebe essa informação, e tu automaticamente passas a ver esse nível de pormenor em que te rodeia. Vais ficar maravilhado com a quantidade de coisas pelas quais passas todos os dias mas que não conheces a forma, nem a cor, nem a textura porque nunca as viste realmente. Vais passar a querer tocar em tudo, a cheirar tudo, a questionar tudo! Vais ficar muito curioso! Mais inteligente e perspicaz!
  - Mais inteligente? Mas se a escola é um lugar onde supostamente devemos ficar mais inteligentes, porque é que nunca desenhámos na escola? perguntou o Sebastião.
- (... continua)

Neste manifesto, aparentemente simples, estavam contidas uma série de ideias que expressam a indignação, da já então professora, perante o lugar e o valor atribuídos socialmente às artes visuais nas escolas, no contexto da educação formal, assim como a defesa de um ensino-aprendizagem das artes visuais neurologicamente construído. A comparação do cérebro com um computador, que interpreta e seleciona a informação remete-nos precisamente para isso. «O que pretendo com esta história simples é sensibilizá-los para a importância que as disciplinas artísticas têm na sua maneira de ver o mundo e como são essenciais para o seu desenvolvimento total como seres humanos autónomos e conscientes.»

A referência ao escasso tempo dedicado a esta área que, como as outras, requer a aquisição de um conhecimento específico e o treino de competências no domínio do aprender a olhar, expressa na frase: «Mas se a escola é um lugar onde supostamente devemos ficar mais inteligentes, porque é que nunca desenhámos na escola?» aproxima este manifesto de outro, dentro da mesma linha *formalista-cognitiva*, que viria ser desenvolvido mais tarde por Margarida B. (2013-2014), como veremos adiante.

### 8.2.2. *Saber ver: o essencial é aprender a ver*

No seu manifesto, intitulado *Saber ver*, Luís F. (2012g) procura evidenciar a necessidade de desenvolvermos a capacidade de entendimento visual, a par de outras que envolvem outros sentidos e competências. Embora, por escrito, este manifesto levante algumas questões que poderiam enquadrá-lo numa perspectiva crítica da educação artística, como a educação pela cultura visual, a sua materialização remete-nos essencialmente para o sentido da visão.

A visão tem sido considerada historicamente (...) como um dos sentidos com maior peso na nossa percepção do mundo. A título de exemplo, Faraday e Einstein terão criado imagens para raciocinar sobre problemas complexos e inovadores, que nos trouxeram uma compreensão mais ampla dos fenómenos que ocorrem no mundo que nos rodeia. Leonardo da Vinci, Picasso e Dali sabiam ver de uma forma diferente e, juntamente com inúmeros artistas deixaram-nos um legado de imagens que permitem compreender o mundo à nossa volta de uma forma mais bela e abrangente e que, em última análise, desenvolvem a nossa capacidade de contemplação do mundo e de nós próprios.

No entanto, algumas subtilezas da sua justificação, como a referência à originalidade do olhar de «génios artísticos», a utilização da expressão «contemplação», eminentemente mais passiva do que analítica e a orientação final desse olhar sobre «nós próprios», remetem-nos para um entendimento mais expressivo do que crítico da educação artística. Esta ideia é reforçada com a leitura do poema de Alberto Caeiro (s/data), que introduz no seu vídeo. Deste poema fazem parte versos como: «O essencial é aprender a ver / isso exige um estudo profundo» e, simultaneamente outros versos como: «mas isso, tristes de nós que trazemos a alma vestida / Eu procuro despir-me do que aprendi / eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram / e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, / desembrulhar-me / e ser eu.»

Em termos visuais, as ações incluídas no vídeo concebido por Luís F. (2012g), como mergulhar ou saltar no vazio (Figs. 576 e 577), também sugerem-nos mais o sentimento de libertação e plenitude sensorial do que se centram «na utilidade de saber ver e na sua importância ao longo da nossa vida», como Luís F. (2012g) se havia proposto inicialmente. Porém, as mesmas imagens podem ser compreendidas como metáforas para a libertação cognitiva dos estereótipos veiculados pela cultura visual, tema do texto que acompanha o seu manifesto, no qual Luís F. se revela preocupado com «apropriação do olhar pela cultura dominante, um dos fenómenos mais alienantes do nosso quotidiano», enfatizando a «repressão» e «anestesia» dos sentidos.

Para Luís F. (2012g), «a uniformização, a manipulação e toda a confusão associada a fenómenos como a globalização que, entre aspetos “positivos”, criou um sistema de alienação” tem conduzido a um entendimento do mundo de «modo concreto e literal», quando na verdade, tal como defendeu Jean-Paul Sartre, citado pelo aluno: «Cada homem deve inventar o seu caminho.» Assim, num discurso híbrido em que, por um lado, defende o desenvolvimento da «atitude crítica de saber ver» perante um mundo cada vez mais povoado de imagens e, por outro lado, entende a libertação proporcionada pela consciência como uma via que nos levará a encontrar-nos de novo connosco próprios e o



nosso imaginário, Filipe F. (2012g) revela um entendimento dos sentidos enquanto meios de expressão «pelos quais o indivíduo pode opor-se à massificação», propondo uma conciliação entre a educação pela cultura visual e a autoexpressão.



Figs. 575 a 577 *Saber ver*, Luís F., 2012g. Composição a partir de *frames* do filme.  
Fonte própria. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IAaebNXLQ-0>

Curiosamente, na única referência que Luís F. (2012g) faz ao processo de aprendizagem que implicará o «saber ver», o então professor no Colégio dos Plátanos acaba por aflorar a necessidade de aquisição da linguagem visual para significação do mundo que nos rodeia. Ao reconhecer que «nem todos conseguem pensar por imagens», sendo que uns apresentam esta capacidade mais desenvolvida do que outros, reflete sobre o papel da educação no sentido de fazer aprender a ver, acabando por reivindicar, tal como Cristiana E. (2012g), «um espaço de destaque» para o desenvolvimento deste saber.

Tudo isto nos leva-nos a questionar: Como aprendemos a ver? Como estimulamos a nossa visão? Como podemos constatar, não basta ter olhos para ver. Há que treinar o olhar para que possamos atribuir significados ao que observamos. E a linguagem visual é, nos dias que correm, tão competitiva e importante quanto a linguagem verbal, o que lhe deveria conceder cada vez mais um espaço de destaque na educação.

### 8.2.3. Livro-objeto de influência bauhausiana

Na mesma linha, uma outra aluna, licenciada e mestre em Pintura, elabora, no mesmo ano (2012), um livro-manifesto, de influência *bauhausiana*, no qual é explicitamente apresentada uma gramática visual completa, composta por formas e cores, essenciais à aprendizagem das artes visuais, própria de um paradigma *formalista-cognitivo*. Se a valorização deste movimento da educação artística está patente no manifesto de Cristiana E. (2012g) e, em parte, também no de Luís F. (2012g), quer pelo elogio da perceção visual, quer pela defesa de uma aprendizagem sistemática das artes visuais, enquanto linguagem que se aprende pelo exercício do olhar e pela compreensão formal, no manifesto desta aluna, a eleição do paradigma *formalista* é óbvia, sendo transposta para um objeto extremamente racional, simples e conciso, que não dá azo a segundas interpretações.

O seu livro-objeto remete-nos para *Catálogo de algumas formas ao alcance de todas as mãos* (1970-71), um desenho-manifesto da autoria de Ângelo de Sousa (1938-2011), pintor que «recusou molduras, estudou diversas técnicas e veio a interessar-se progressivamente nos meios de trabalho mais elementares e nos materiais mais simples» (*Diário de Notícias*, por Lusa, Morreu o pintor Ângelo de Sousa, 30 de março de 2011) e professor das Belas-Artes do Porto implicado na defesa de uma formação de professores naquela instituição (Sousa, 2007a:251).



Figs. 578 e 579 Ângelo de Sousa, *Catálogo de algumas formas ao alcance de todas as mãos*, 1970-71, Coleção Manuel de Brito, Algés, e capa de *História de um pintor ambicioso...* Um conto de João Pinharanda, inspirado na obra de Ângelo de Sousa, 2001

#### 8.2.4. *Manifesto pedagógico, artístico, político e social*

Uma perspectiva crítica da educação artística é sugerida em *Manifesto pedagógico, artístico, político e social*, por Teresa V. (2012). Neste manifesto, onde assume plenamente o seu posicionamento de pendor *construtivista*, a aluna convida-nos a repensar a educação artística e o papel do professor de artes visuais a partir de um conjunto de seis imagens, cinco das quais fotografias ou composições fotográficas, realizadas a partir do registo do real e de trabalhos seus, onde predominam o preto e a monocromia. Suscitando simultaneamente sentimentos de angústia e esperança, este manifesto propõe as artes visuais como forma de libertação de um sistema opressor.



Figs. 580 a 585 *Manifesto pedagógico, artístico, político e social*, Teresa V., 2012  
Composição a partir de *printscreens* da apresentação. Fonte: <http://datuca.blogspot.pt>

A transmissão desta ideia torna-se visualmente ainda mais dramática aquando da sua apresentação, como filme mudo, nas *I Jornadas dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais*, dois anos mais tarde. O título deste encontro suscita em Teresa V., então



desempregada após concluir o mestrado com uma média bastante elevada, uma outra reflexão, que a leva a acrescentar algumas frases curtas e a excluir e acrescentar imagens, entre elas a fotografia de Yves Klein na realização de *Le Saut dans le vide* (Harry Shunk e John Kender, 1960). Partindo do título das jornadas, que transforma em questão: «Ser professor hoje?», Teresa V. (2014), no seu mais recente manifesto, concluí que desempenhar esta profissão, no presente, é quase um sonho impossível.



Figs. 586 a 594 *Manifesto pedagógico, artístico, político e social*, Teresa V., 2014  
Composição a partir de *printscreens* do filme. Fonte: <http://datica.blogspot.pt/>

Ser professor, hoje?

Ser professor pode assemelhar-se a um salto, a um vigoroso salto! Para o vácuo, no sentido em que se revela, hoje, juridicamente não vinculativo, contingente, impossível de consumir.

Porém, este salto no vazio é também um impulso de libertação, um desejo: de suplantar barreiras, institucionais e também pessoais.

É a expressão de uma premente vontade de que a escola não seja mais esse espaço-tempo burocratizado, que encerra professores e alunos numa rede cercada de obrigações e constrangimentos, reduzindo-os a simples rodas de uma abismal máquina destravada, que se precipita velozmente para a extinção.

É também o sonho de que a escola possa também ser vivida: como um espaço-tempo de encontros e afetos, de autonomia e interdependências, descoberta e aprendizagem. Evitando-se que estudantes e docentes convivam de costas voltadas num espaço que todos deveriam sentir como seu: o universo escolar. Uma escola, como dizia Agostinho da Silva, sem paredes, em plena inter-relação com o mundo.

A sequência de imagens que compõem o manifesto que aqui apresento procura suscitar a reflexão e acima de tudo inspirar, lançar as sementes das quais possa florir esse mundo por fazer. É também a expressão do desenho de que a utopia se faça ação e de que o ser professor seja um salto, não em vão.

*Manifesto pedagógico, artístico, político e social*, Teresa V., 2014.

Influenciada por autores como Agostinho da Silva, Elliot Eisner, Joseph Beuys e Noam Chomsky, que cita regularmente no *blog* que dedicou a DAP I e DAP II, Teresa V. defende uma educação artística através da qual cada ser humano tenha a possibilidade de se desenvolver de modo particular, sem os constrangimentos de um sistema escolar autoritário, mas segundo uma abordagem relacional em que o professor não assume o papel de figura hierarquicamente superior ao aluno, mas de seu par, alternando os momentos em que fala e os momentos em que ouve, sendo um professor que ensina, mas também um aluno que aprende. «Isto é, no momento em que falo sou momentaneamente o professor. E, quando escuto, o aluno. (...) Que se vença o mutismo entre as pessoas, que se supere a sua alienação e o seu distanciamento.» (Beuys, J., *Cada homem um artista*, 2010:132, cit. Teresa V., in <http://datica.blogspot.pt>, 15 abril de 2012).

### *8.3. Entre o sentir e o agir, a salvação e o posicionamento social*

No ano letivo 2013-2014, com a quarta turma que acompanhámos, a terceira a realizar este trabalho, decidimos dedicar um semestre inteiro (o 1º, correspondente à lecionação de *DAP II*) à conceção e concretização dos manifestos.

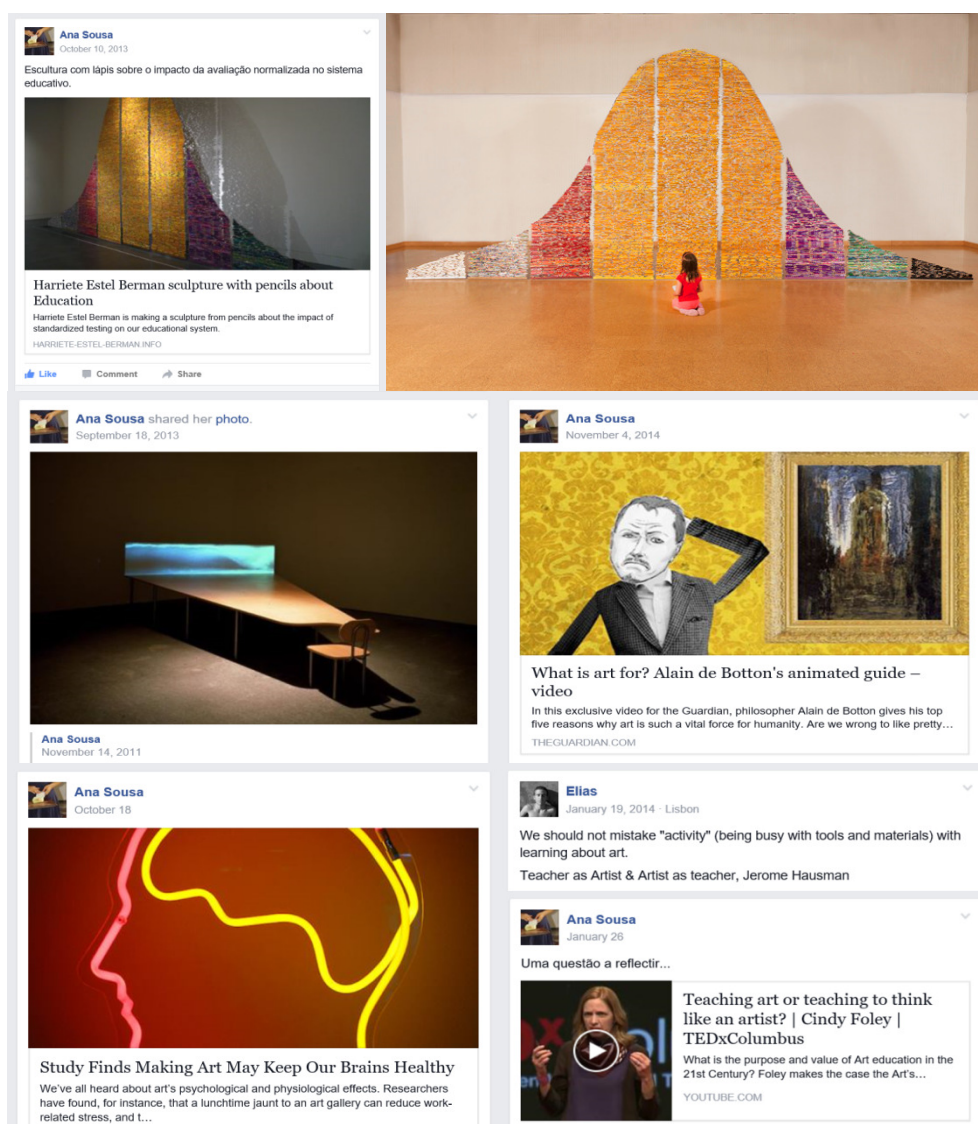
Entre o final de julho de 2012, data de entrega dos últimos manifestos da segunda turma a realizá-los, no 2.º semestre de 2011-2012, e setembro de 2013, data de início da

conceção dos manifestos pela quarta turma a realizá-los, no 1.º semestre de 2013-2014, decorreu mais de um ano. Durante esse tempo, os alunos do Mestrado em Ensino das Artes Visuais viveram tempos difíceis do contexto educativo, político e social do nosso país. Se no ano letivo 2011-2012, os sinais da crise ainda eram ténues para alguns, desde o final de 2012 instalou-se um clima de desconforto perante a injustiça social que se vivia em Portugal, muito concretamente em áreas essenciais, como a educação, o que se tornou visível nas publicações que começaram a surgir e a persistir no grupo fechado *Didática das Artes Visuais*, lugar de encontro, investigação, divulgação, partilha e reflexão sobre o ensino-aprendizagem das artes visuais das turmas de *DAP I* e *DAP II* do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no *Facebook*, desde 2011.



Figs. 595 a 601 Publicações dos alunos no grupo *Didática das Artes Visuais*.  
Composição a partir de seleção. Fonte: *Facebook*, 2011-2014.

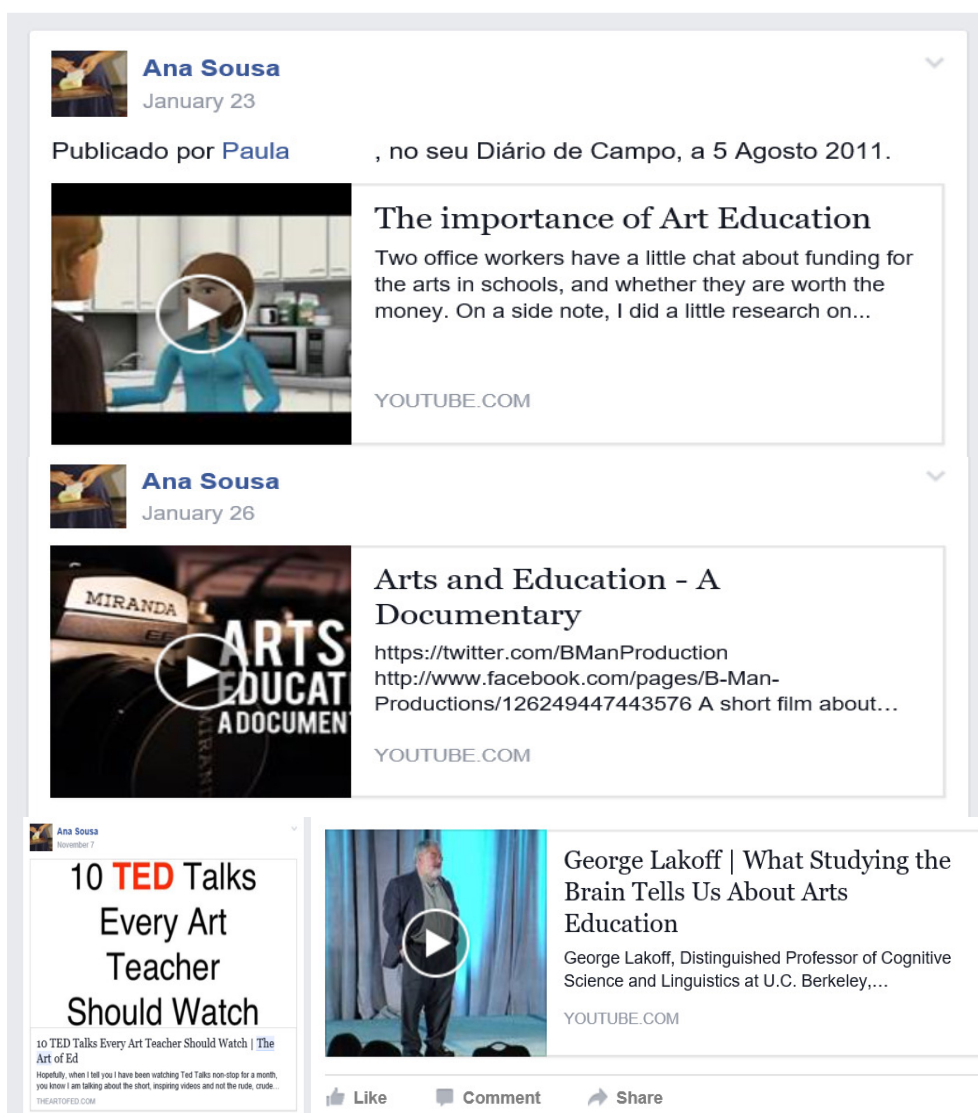
À semelhança dos semestres anteriores, no 1º semestre de 2003-2014, *DAP II* iniciou-se com a reflexão em torno das leituras sobre o conceito de artista-professor, sendo desta vez complementada com uma investigação coletiva de imagens de obras de arte cuja temática fosse a educação. Estas imagens, e devidos textos explicativos, foram sendo partilhadas, publicadas e visualizadas, pelos alunos no grupo fechado *Didática das Artes Visuais*, na rede social Facebook, à medida que decorreu a investigação, servindo de referência para a conceção e materialização dos manifestos. Joana S. (2014) resume assim no que consistiu a atividade no grupo durante esse período: «Neste grupo foram partilhados vários projetos educativos ligados ao contexto artístico, alguma literatura sobre a temática da educação artística e também algumas obras de artistas plásticos que, de um modo mais ou menos direto, evocassem o universo educacional.»



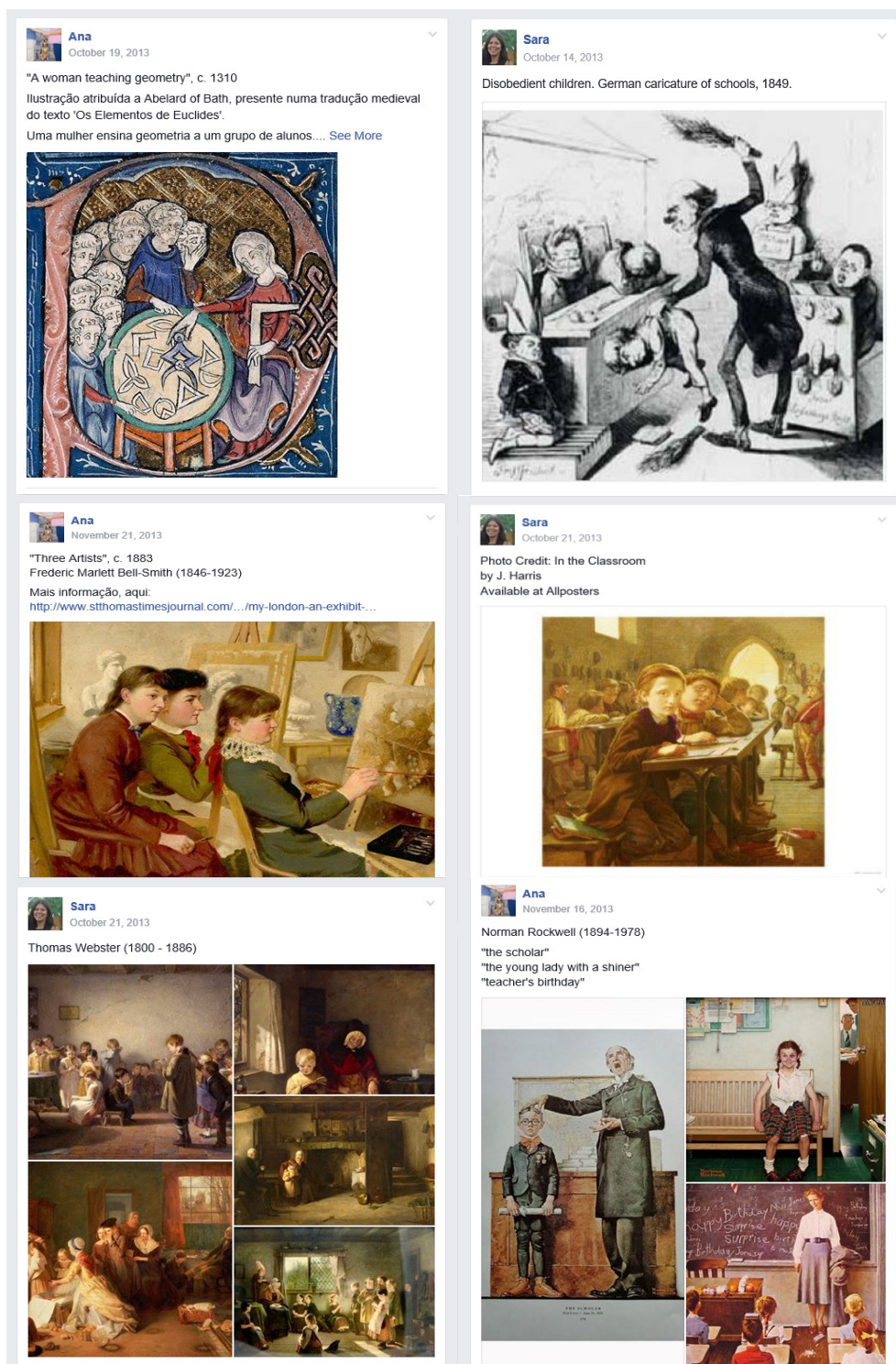
Figs. 602 a 608 Publicações diversas no grupo Didática das Artes Visuais sobre obras centradas no universo educacional, documentários e estudos que discutem a importância e o lugar das artes visuais e da sua aprendizagem nas nossas vidas. Fonte: Facebook, 2013 a 2014



O modo como Sandra H. descreve as aulas de *DAP II* serve igualmente para ilustrar este período de conceção e materialização dos manifestos, pela terceira turma a realizar este trabalho. Sandra H. (2014:11) descreve as aulas como «um espaço de discussão», inicialmente em torno da temática professor-artista, «através da análise de vários textos e obras plásticas». Para além disso, refere que, «ainda nas aulas, realizaram-se apresentações de projetos de manifestos realizados por colegas de mestrado nos anos anteriores». Tal como Joana S. (2014) considera que o grupo Didática das Artes Visuais, de «grande fluência», enquanto espaço de continuação de debate e investigação fora das aulas, onde «foram divulgados trabalhos artísticos, conferências, livros, artigos, trabalhos pessoais ou de alunos e realizados inquéritos», «facilitou a partilha de ideias e informações entre alunos e professora».

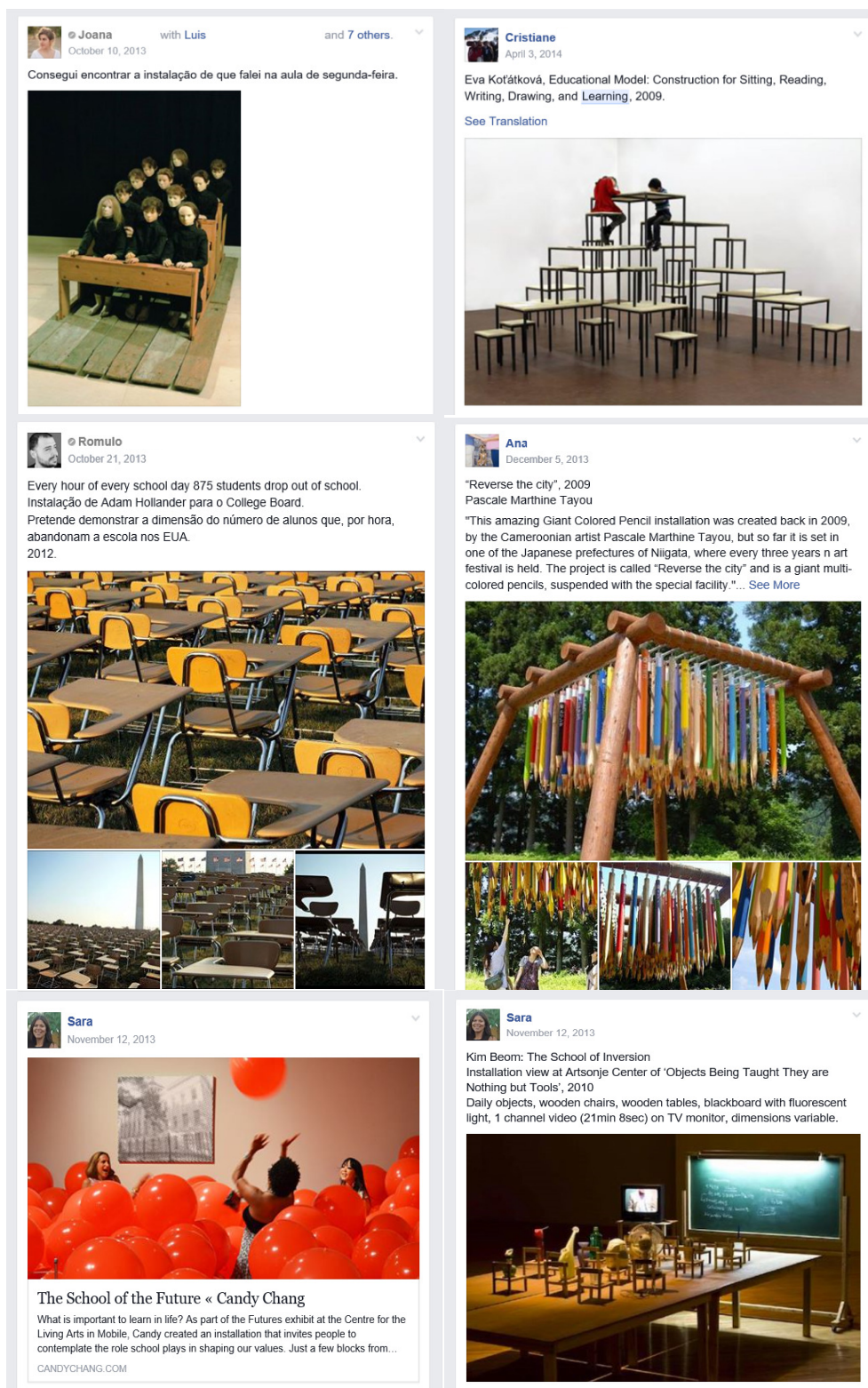


Figs. 609 a 612 Publicações da docente de *DAP I* e *DAP II* no grupo *Didática das Artes Visuais*. Exemplos de conferências e documentários partilhados. Fonte: Facebook, 2011-2015.



Figs. 613 a 618 Obras de artistas que, ao longo da história da arte, representaram cenas pertencentes ao universo não formal e formal de aprendizagem. Seleção de publicações dos alunos no grupo Didática das Artes Visuais, no Facebook. Respetivamente, da esquerda para a direita e de cima para baixo: iluminura medieval que representa uma lição de geometria ministrada por uma professora, c. 1310; gravura alemã sobre os castigos escolares aplicados às «crianças desobedientes», 1849; Frederic Bell-Smith, cena de ensino doméstico da pintura, c. 1883; J. Harris, *In the classroom*, cena de ensino tradicional, s/ data; T. Webster (1800-1886), cenas familiares de aprendizagem, s/data; N. Rockwell (1894-1978), cenas de ensino tradicional: *The scholar*, *The young lady with a shiner* e *Teacher's birthday*, s/ data.





Figs. 619 a 624 Trabalhos de artistas que, mais recentemente, se pronunciaram sobre a educação. Seleção de publicações dos alunos no grupo Didática das Artes Visuais, no Facebook. Respetivamente, da esquerda para a direita e de cima para baixo: T. Kantor, *Children at their desk*, da peça "The Dead Class", 1989; E. Kotátková, *Educational model: construction for sitting, reading, writing, drawing and learning*, 2009; A. Hollander, *Every hour of every school day 875 students drop out of school*, 2012; P. M. Tayou, *Reverse the city*, 2009; K. Beom, *The school of inversion: Objects being taught they are nothing but tools*, 2010; Candy Chang, *School of the Future*, 2013.

Esta investigação culminou numa exposição intitulada *Manifestações pedagógicas: a arte pensa a educação*, que teve lugar na Galeria da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em março de 2014. Abaixo transcrevemos o texto que elaborámos e apresentámos nessa primeira exposição.

«Hoje não é raro os artistas manifestarem-se. Com maior ou menor intencionalidade, de modo mais ou menos explícito, a partir de finais do século XIX, a arte veio a assumir um posicionamento, velado ou declarado, sobre questões locais ou globais e até sobre si própria.

Casos paradigmáticos de obras ou escritos de artistas são, por exemplo: os manifestos futuristas, de Filippo Tommaso Marinetti (1909) e de Almada Negreiros (Manifesto Anti-Dantas, 1916), dadaísta, de Tristan Tzara (1918) e surrealistas, de André Bréton (1924 e 1929); *Ceci n'est pas un pipe* de René Magritte (1928 e 1929), obra que vem questionar a pintura enquanto ilusão da realidade; *A fonte*, mais conhecida como *O urinol*, de Marcel Duchamp (1917-1964), obra que coloca em causa a natureza da arte enquanto objeto único e original e se torna um ícone da arte concetual; as pinturas murais de Diego Rivera, Jose Clemente Orozco e David Alfaro Siqueiros, que nas décadas de 20 e 30 do século XX, registam o grande movimento social e político mexicano, ou bem mais recentemente o Manifesto de Istambul, no qual Leonel Moura, Henrique Garcia Pereira e Ken Rinaldo (2011) defendem uma arte para lá da humanidade.

Imersas nos contextos históricos e sociais em que foram concebidas, estas obras-manifesto materializam pensamentos de rutura, constituem ações/reações a acontecimentos do seu tempo (as guerras, a insustentabilidade dos sistemas políticos, a evolução científica e tecnológica), e contribuíram sem dúvida para uma reconceptualização da arte face ao mundo na qual é pensada, criada e fruída, ou participada, numa rede de relações que tende a aproximar cada vez mais os seus intervenientes. São por isso obras dos seus autores, mas também obras do mundo, de todos nós, que nos questionam não apenas sobre a arte, mas sobretudo sobre a vida.

Os professores refletirem sobre a prática educativa também não constitui novidade. Nas últimas décadas, o *slogan* da reflexividade foi inúmeras vezes aclamado na formação de professores, camuflando perspetivas e intencionalidades diferentes, por vezes opostas.

Educadores como António Nóvoa (2001) questionaram esta moda, afirmando que é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem, e chegaram à conclusão de que estas, por si só, não constituem mudança. Mais

do que proclamar a reflexividade, é necessário construir condições para que possa desenvolver-se: «A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação.»

Foi precisamente em situação de formação (nomeadamente no âmbito da lecionação de Didática das Artes Plásticas I e II, do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa), que começou a desenhar-se a ideia desta exposição: aliar a reflexividade docente à manifestação artística, através da criação de objetos-manifesto, que significassem o pensamento pedagógico dos alunos, com formação artística, e muitos dos quais já professores.

Partindo do pressuposto de que a arte posicionar-se sobre a educação é algo menos comum (pressuposto esse que veio a tornar-se cada vez menos evidente), iniciámos uma investigação acerca de manifestações artísticas que, no passado, ou mais recentemente, pensaram a educação.

Com base no mapa imagético que resultou dessa retrospectiva sobre a educação na arte, fundamentados no conhecimento investigativo sobre a educação em geral, e a educação artística em particular, bem como no conhecimento empírico dos autores, na cadeia de relações e ações em que se inserem, enquanto alunos, professores, filhos, pais e cidadãos do mundo, foram concebidos os manifestos pedagógicos em exposição, partilhados hoje com a comunidade, e abertos a outras leituras e questionamentos.»

## MANIFESTAÇÕES PEDAGÓGICAS

### A Arte Pensa a Educação

Mestrado em Ensino  
das Artes Visuais  
Coordenação: Ana Sousa

18—26 março 2014  
galeria FBAUL

A Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa  
e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
têm o prazer de convidar V. Exa. para a inauguração  
da exposição *Manifestações Pedagógicas: A Arte  
Pensa a Educação*, no dia 18 de março 2014, pelas  
18 horas, na Galeria da Faculdade.



U LISBOA | UNIVERSIDADE  
DE LISBOA  
FACULDADE DE BELAS-ARTES

U IE  
INSTITUTO DE  
EDUCAÇÃO

Galeria da Faculdade de Belas-Artes,  
1300-299 Lisboa  
T: +351 213 252 108  
galeria@fbaul.pt  
www.fbaul.pt

Fig. 625 Exposição Manifestações Pedagógicas: a Arte pensa a Educação. Convite. Galeria da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, março de 2014.



Figs. 626 a 631 Exposição Manifestações Pedagógicas: a Arte pensa a Educação. Abertura. Galeria da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, março de 2014.

### 8.3.1. *O que a vida me/nos ensinou?*

Luís V. (2014) enfatiza *O que a vida me/nos ensinou?*, através de uma instalação, constituída por faixas de pano-cru, suspensas numa árvore, nas quais colegas, amigos e participantes da exposição entrevistaram, respondendo à pergunta que dá nome à obra. Nesta instalação, somos confrontados os a dicotomia entre dois espaços: o exterior, sem limites, onde baloioam ao vento as tiras de pano-cru e podemos ler que «Há muito por aprender.», e o interior, a partir do qual, através de uma janela, se vislumbram as mesmas tiras sem legibilidade, devido à distância.



Cada tira escrita é uma peça do conhecimento da vida, «uma parte do sentido de existir». As tiras em branco simbolizam «o conhecimento que está por preencher». Ao escolher «materiais quase puros» (pano-cru e corda) para materializar o seu manifesto, Luís M. remete-nos para «as origens, a essência primeira», que relaciona com a dimensão afetiva da aprendizagem, evocando o título *We feel, therefore we learn*, de um artigo da autoria de António Damásio e Mary Helen Immordino-Yang (2007), abordado nas aulas.



Figs. 632 e 633 *O que a vida me/nos ensinou?*, Luís V., 2014. Perspetivas interior e exterior. Exposição Manifestações Pedagógicas, março de 2014. Fonte própria.

No seu manifesto, que constitui uma «chamada de atenção para os sentidos e significados da vida», as frases registadas por cada participante constituem «algo pessoal e significativo», fruto do conhecimento pessoal, que é integrado na «árvore do conhecimento coletiva». Ao proporcionar não só a coexistência de diferentes «frases-fruto», resultantes da «especificidade de cada um», mas também a dinâmica de todos contribuírem com a sua frase, Luís V. (2014) valoriza simultaneamente o singular e o coletivo no ato de construção do conhecimento.

### 8.3.2. *Pele*

Maria R., então professora na Escola Básica 2+3 Mário de Sá Carneiro e com experiência profissional em muitas outras escolas, um pouco por todo o país, no manifesto intitulado *Pele* (2014), chama igualmente a atenção para a dimensão empírica da aprendizagem recorrendo a uma fotografia, registada por uma aluna sua do 7.º ano, na qual podemos observar outras duas alunas a trabalhar no exterior, mais precisamente no topo de oliveiras, árvores plantadas na escola, mas de onde se avista para além dela, numa atitude simbólica de rompimento com o espaço reservado ao ensino, normalmente circunscrito à sala de aula, questionando assim os limites da aprendizagem e as fronteiras entre a tessitura escolar e a tessitura da própria vida.



Observo a escola, passando por todos os corredores e espaços desconhecidos. Observo as paisagens física e humana, e como estas se relacionam. A sala de aula mescla-se com a paisagem natural. A necessidade da concretização programática da disciplina, através de uma diferente noção/conceito de espaço escolar; espaço sala de aula.

Numa das escolas onde lecionei existia uma sala com vista para o Olival. A perspectiva de subirem às árvores foi para muitos uma surpresa. Alguns aderiram à atividade de imediato escolhendo a pares a composição “Colega-Árvore”. (...)

Tento trabalhar no sentido da sala de aula ser mais do que ela mesma. A noção muitas vezes pré-definida do que seja a sala de aula/jaula, em que nada se pode fazer, de que lá fora tudo é permitido, cimentam o paradoxo transversal à nossa própria organização escolar e ao nosso conceito de escola. Tudo me fez pensar sobre a circunstância do que é querer mudar algo, quando há tantas fragilidades no tecido, na pele, no sentido de que é feita a escola. O meu manifesto convida-nos a ver a escola muito além da sala de aula, um espaço de onde e para onde se pode voar e aprender.



Figs. 634 e 635 *Pele*, Maria R., 2014. Perspetivas geral e aproximada da fotografia. Exposição Manifestações Pedagógicas, março de 2014. Fonte própria.

### 8.3.3. *Sonhos*

Luís M. (2013-2014) concebe uma caixa de cartão literalmente cheia de «sonhos», que encerra em si, pelo menos, dois significados atribuídos por si: por um lado, ela é composta efetivamente por «folhas soltas com os [seus] sonhos escritos e datados ao longo de vários anos», enfatizando a arte enquanto construção mais próxima do processo psíquico de sonhar do que a ciência: «É importante reparar que as características do sonho aproximam-se mais da forma de pensar artística (da linguagem artística) do que da forma de pensar científica.»; por outro lado, ao recorrer às «memórias dos sonhos, na fase de sono paradoxal», Luís M. procura aludir a um outro sonho: o de «elevar a arte ao seu verdadeiro lugar», pois considera, tal como muitos dos seus colegas, que a arte, «de uma importância fundamental para a sociedade», é normalmente «desvalorizada» pela mesma.

Mas que importância tem a arte para Luís M. e de que modo a sua conceção de arte e o valor que lhe atribui influenciam o modo de ensiná-la e aprendê-la? O aluno parte do seu hábito de colecionar sonhos e das teorias e práticas dos artistas surrealistas para defender a arte enquanto meio de acesso ao inconsciente, de «descoberta do “eu”», uma «lucidez» que considera essencial ao longo do «desenvolvimento natural do carácter individual e moral do ser humano».

Para Luís M. (2014), a prática artística é fundamental para todos os seres humanos, e para os alunos em especial durante o seu processo de crescimento, desejavelmente saudável e harmonioso, pois poderá cumprir a mesma função «libertadora» que assumiu para os surrealistas na terceira década do século XX, o aproxima este professor da corrente *expressiva-psicanalítica* (Efland, 1979, 1995).

Frequentemente tenho o hábito de escrever os sonhos. (...) Apercebo-me com este hábito, que possuo um vasto leque “ativo” de imagens significativas que utilizo para a minha vida como uma forma de investigação pessoal, de escrita de memórias, na descoberta do “eu”. Esta expressão do pensamento é chamada de atividade psíquica (Breton). (...) Trata-se de aceder a um espaço e a um tempo que não é consciente e muitas das vezes não tem sentido. Trata-se de aceder ao inconsciente. (...) O que quer isto dizer? E como pode isto influenciar o ensino artístico ou o ensino de uma forma geral? (...)

Os artistas surrealistas, que se juntavam em Paris no início dos anos 20, partilhavam uma descrença na burguesia materialista e no racionalismo científico, que para eles era responsável pelas terríveis consequências da Guerra Mundial, pelo estilo de vida superficial e pela convicção da onipotência dos feitos tecnológicos. Ao contrário dos expressionistas e dos dadaístas, que exerceram uma ação de protesto relativamente à Guerra, os surrealistas procuram superar a crise através de uma “ação libertadora vasta e profunda” (Fusco). (...) Parece-me relevante referir que este movimento é importante para a história e continua a ser pertinente como uma fonte de contágio que permite abrir um portão para um campo vasto da investigação, com efeitos benéficos para as artes, educação e sociedade, de uma forma geral.



Figs. 636 e 637 *Sonhos*, Luís M. 2014. Perspetivas geral e aproximada do objeto. Exposição Manifestações Pedagógicas, março de 2014. Fonte própria.

#### 8.3.4. Vais para artes?

Numa perspetiva mais crítica e cética, Joana S. (2013-2014) questiona o sentido de aprender e ensinar as artes visuais, num mundo onde a profissão de artista é limitada a uns poucos privilegiados e depende mais da legitimação «do mercado, dos *media* e das instituições responsáveis pelas exposições» do que das escolas, como acontecia com as academias do passado. O entendimento da arte enquanto processo individual de «descoberta do eu» e materialização de sonhos, apresentado por Luís M. (2014), fruto do que Catarina Martins (2011) intitula de «narrativas de salvação», é igualmente colocado em causa neste manifesto. Para isso, Joana S. (2014) apresenta nove fotografias de quem estudou para ser artista, mas na verdade não passa de um vendedor de pipocas à porta do cinema ou de uma funcionária em situação precária, forçada a trabalhar a recibos verdes. Para superar o estigma das artes visuais enquanto profissão, Joana S. (2014) propõe:

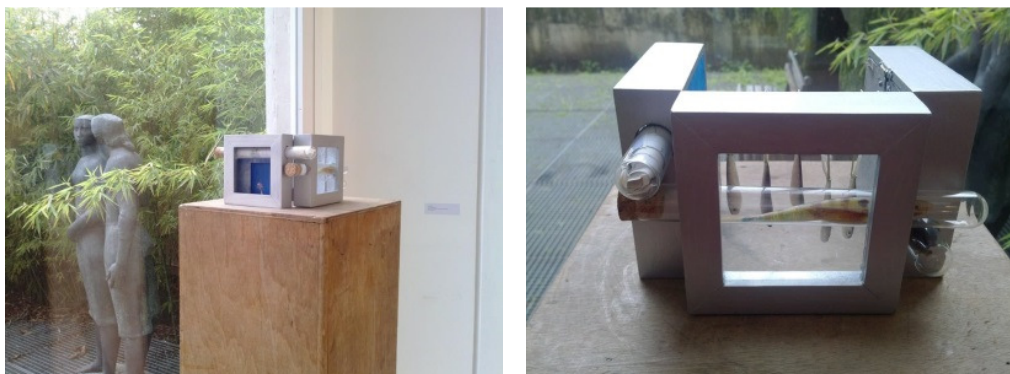
O professor deverá desmistificar o que é ser artista na contemporaneidade, inserir os alunos no contexto atual artístico, mostrar que ser artista é algo de grande seriedade e envolvimento intelectual e que o artista associado à inspiração, à excentricidade e a vidas menos aceites socialmente é algo desatualizado (e em certa medida até ficcional). Para uma melhor compreensão, podemos apresentar em sala de aula exemplos de artistas nacionais ou internacionais com longos percursos de produção, mostrando obras que exemplifiquem a complexidade da prática artística.



Figs. 638 a 640 *Vais para artes?*, Joana S., 2014. Perspetivas geral e aproximada.  
Exposição *Manifestações Pedagógicas*, março de 2014. Fonte própria.

Para Joana S., a complexidade de ensinar conteúdos artísticos deriva da própria simultaneidade de conceitos de arte da pós-modernidade. Hoje em dia convivem, no mesmo espaço, muitas formas diferentes de fazer e ver a arte, o que implica, de acordo com a aluna, fundamentada em Hausman (1967), diferentes abordagens e estratégias de ensinar e aprender as artes visuais, que deverão ser adaptadas aos contextos.

### 8.3.5. Aquacultura educacional



Figs. 641 e 642 *Aquacultura educacional*, Inês V., 2014. Perspetivas geral e aproximada. Exposição Manifestações Pedagógicas, março de 2014. Fonte própria.

O manifesto de Inês V. (2013-2014), inicialmente intitulado *Iscos de um ensino formatado* e, posteriormente, aquando da exposição (2014), designado *Aquacultura educacional*, resulta de uma reflexão conjunta entre esta professora da Escola Secundária Artística António Arroio e os seus alunos.

Ao partilhar o entendimento de David Daichendt (2010:10) de que «os artistas-professores não são só artistas que ensinam, o seu pensamento artístico está imbuído de elementos diversos do processo de ensino», Inês V. resolveu incluir o pensamento dos seus próprios alunos na conceção do manifesto. Para isso, interrogou-os sobre esta problemática, «se consideravam importante ou não, numa perspetiva pedagógica, didática, artística e técnica, o facto dos professores de artes serem também artistas» e desafiou-os a participar no seu manifesto, «integrando nele as suas respostas brevemente fundamentadas», «como se de uma “caixa de opiniões” se tratasse».

Das respostas a tais questões, «quase todas no mesmo sentido», Inês V. (2014) concluiu que os seus alunos «consideram que um professor-artista lhes pode dar uma visão de fora da escola ou transmitir um entusiasmo pela disciplina, que um professor só professor não conseguiria tão bem». Enquanto professora de Ourivesaria e artista que continua a trabalhar nesta área, Inês V., à semelhança dos seus alunos, acredita que «um professor-artista, pelas suas próprias referências e experiência, poderá [incentivá-los] de uma forma mais entusiasta e assertiva, ao longo da sua procura criativa, cativando-os para o prazer do fazer. Neste sentido, cita Hausman (2010:15), com quem concorda quando defende que a educação artística, seja em que nível for, «implica a criação de condições nas quais os estudantes possam aprender a alegria e a excitação na procura ou descoberta

de conceitos visuais, ou no investimento das suas próprias ideias e sentimentos na criação de novas formas».

Baseada na sua própria reflexão e nas respostas dos seus alunos ao debate por ela suscitado, Inês V. (2014) tece uma crítica ao sistema educativo atual, comparando-o ao processo de produção de peixes em aquacultura. Ao estabelecer uma analogia entre estes peixes e os alunos, Inês aponta o dedo à artificialidade de um ensino no qual seres humanos diferentes, com motivações, capacidades e interesses diversificados, são conduzidos na aprendizagem dos mesmos conteúdos, condicionados através das mesmas metodologias, visando atingir os mesmos resultados.

Para ilustrar esta ideia, Inês V. coloca peixes de borracha suspensos ou dentro de tubos de ensaio, que integra numa espécie de pequeno biombo de madeira, onde também inclui o registo do pensamento dos seus próprios alunos, em pequenos pedaços de papel, enrolados e enclausurados em outros tubos de ensaio. Este trabalho, tal como *Educação pé-de-feijão*, da autoria de Ana R. (2014), enquadra-se numa perspetiva personalista da educação, advogando um ensino mais «natural», que vá ao encontro das verdadeiras necessidades e interesses dos estudantes, adaptando-se às suas características únicas e individuais.

O que seria eu como professora, se deixasse de ser mais uma no cardume? Incorporaria tudo aquilo que defendo e tentava suprir todas as lacunas que ao longo destes dez anos de ensino fui encontrando. Deixar-me-ia levar por uma corrente mais personalista e desprezaria o egoísmo da gestão educativa, aquele que valoriza os resultados e não os processos, que olha a percentagens e não a pessoas. Pessoas numa idade especialmente sensível, difícil e bonita. Deixaria de ser apenas mais uma, a fazer o mesmo que os outros porque sim, sem respeitar a essência de cada um (professores e alunos).

Com as premissas pedagógicas e programáticas inerentes à disciplina no horizonte, quero conhecer os meus alunos, quero que errem, que me ensinem. Não quero estar absorvida com percentagens, avaliações fictícias de professores ou burocracias que me distraem da verdadeira função do professor, que idealmente seria a construção do conhecimento, de caminhos que nos guiem, não só na disciplina, mas também na vida.

Para Inês V. (2014), pensar o seu manifesto em conjunto com os seus alunos constituiu «um ponto de partida para a disseminação do debate» em torno das questões: «Que tipo de professor somos e que tipo de professor queremos ser? Que visões têm os nossos alunos sobre o seu ensino e que ensino gostariam de viver?», que viria a lançar, mais tarde, entre os seus colegas de mestrado e a alargar aos participantes da exposição.



### 8.3.6. Educação pé-de-feijão

Ana R. (2013-2014) propõe como manifesto a instalação *Educação pé-de-feijão*, que resulta da sua reflexão sobre o ensino das artes visuais em particular e a educação em geral. Nesta instalação, «composta por seis fotografias a cores e um objeto-planta», a aluna contrapõe a *educação pé-de-feijão*, que vai ao encontro do desenvolvimento natural dos estudantes e os compreende enquanto autores da sua própria aprendizagem, à «educação *fast food*, de consumo rápido», característica do sistema de ensino tradicional.

No primeiro conjunto de três fotografias vemos: um feijão preto, terra e água. Com estas imagens pretende-se destacar uma educação na qual o professor funciona como um facilitador da aprendizagem, um mediador de informação, de modo a fazer conferir-lhe sentido e a fazer torná-la conhecimento(s). (...) Numa posição mais baixa, contrapondo-se ao primeiro conjunto de imagens, está o segundo, composto por três fotografias de latas de feijão. Estas imagens remetem para uma educação tipo *fast food*, de consumo rápido. Vemos uma lata fechada, uma lata aberta com feijões dentro e uma lata vazia.



Figs. 643 a 646 *Educação pé-de-feijão*, Ana R., 2014. Perspetivas geral e aproximada da instalação. Exposição *Manifestações Pedagógicas*, março de 2014. Fonte própria.

Para Ana R. (2014), é urgente compreender que o ensino-aprendizagem conforme continua a ser concebido na generalidade das nossas escolas «serve apenas para a satisfação imediata (ou para a certificação) e se esgota em si próprio». E que, embora o primeiro processo, metaforizado aqui como *educação pé-de-feijão*, seja mais «moroso», é através dele que a aprendizagem resulta mais significativa para os alunos, algo bastante evidente se repararmos nos produtos finais que simbolicamente resultam dos dois: no primeiro, a planta em crescimento e, no segundo, apenas «uma lata vazia». «O objeto-planta representa o culminar do processo educativo, que, como se vê, não é estanque, mas vai continuando a desenvolver-se ao longo da vida do estudante, tal como a planta.»

A mensagem principal desta metáfora é que a verdadeira aprendizagem reconhece o que já existe no aluno e desenvolve-se, a partir daí, no sentido de uma crescente e consolidada autonomia, que só é possível construir com tempo. «O tempo é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois só ele permite uma eficaz construção de bases sólidas para o edificar do conhecimento do indivíduo. A cadência do crescimento da planta alude, precisamente, a esta questão». O próprio título da instalação, que evoca a fábula dos irmãos Grimm, remete-nos para a «ideia de que vida nos vai dando oportunidades que podemos agarrar e com as pequenas sementes que vamos recolhendo, muitas delas adquiridas através da formação, somos capazes de contribuir para o nosso próprio crescimento».

Ao considerar que o processo de ensino-aprendizagem não deveria passar pela simples exposição, memorização e «consumo rápido» de conteúdos previamente concebidos para os alunos, «mas antes pelo desenvolvimento de competências positivas nos alunos, que fomentem a sua desenvoltura e o seu pensamento próprio», Ana R. (2014) defende a *educação pé-de-feijão* que, «pelo contrário, dá aos alunos a semente e os demais elementos necessários para aprender, orienta-os sem se constituir uma imposição e leva-os a plantar, germinar e desenvolver os seus próprios conhecimentos».

### 8.3.7. Aos meus alunos

*Aos meus alunos* (2013-2014), uma animação em *stop-motion* com a duração de sete minutos e dezassete segundos, concebida por Nuno F. a partir da manipulação e fotografia de «documentos, papéis soltos, cadernos, agendas e alguns trabalhos de alunos» que colecionou desde o primeiro momento em que deu aulas, durante um período



de seis anos (2007 a 2012), é um dos manifestos com maior impacto entre os colegas e os professores participantes nas exposições.



Fig. 647 Apresentação de *Aos meus alunos*, Nuno F., Ser professor hoje – I Jornadas dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, 26 de outubro de 2014. Fonte própria.

Desiludido com o cenário educativo que encontrou nas escolas onde lecionou, «'de norte a sul do país», ao longo dos últimos anos, «quase sempre substituindo professores com baixa médica por depressão» e fascinado com a abordagem da Escola da Ponte, onde estagiou durante o Mestrado em Ensino de Artes Visuais, Nuno F. (2013-2014) condensou neste manifesto, o seu pensamento sobre o que é e o que deveria ser, no seu entender, a escola, e o que nela mais valoriza: os alunos. «Passei pelo sistema várias vezes. Esta é a minha reflexão face ao sistema atual da educação e à escola padronizada, deprimida, asfixiada e repetitiva, baseada em princípios como a repetição, variação, oposição ou transição.»

Tomando como referências os conceitos de conhecimento-na-ação de Donald Schön e a necessidade de valorização do conhecimento gerado pelos professores, apontada por Kenneth Zeichner, enquanto professor e artista com sentido crítico que pensa a educação, Nuno F. (2013-2014) juntou, neste seu manifesto-animação, tanto «os documentos burocráticos: fichas de autoavaliação que os alunos preenchem mecanicamente, testes, atas, decretos, mapas de faltas, listagens», cujo preenchimento lhe ocupou e aos seus alunos um tempo que considera inútil, como todos os registos que nos remetem para uma dimensão mais humanizada do ensino: as fichas de turma, com as caras

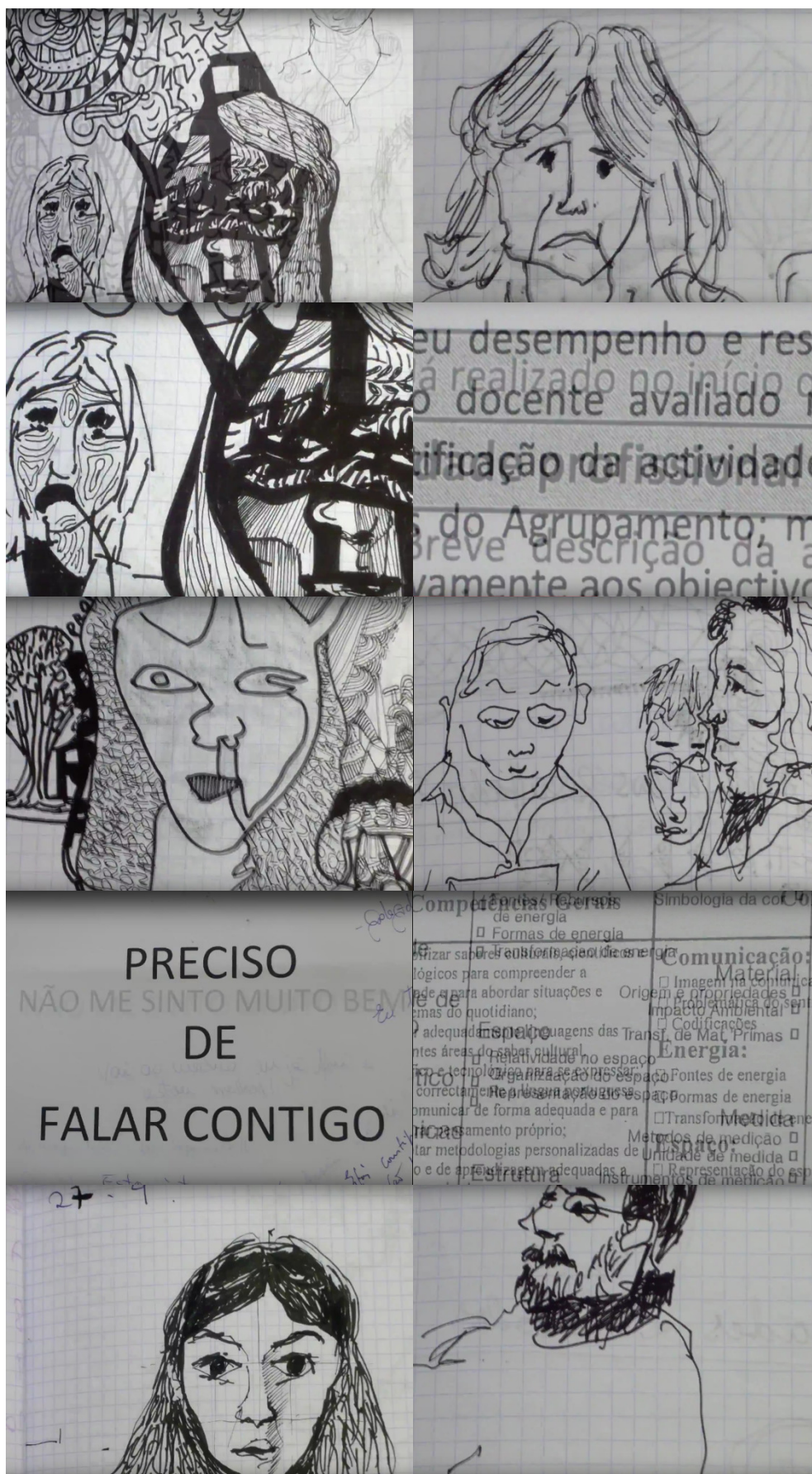
[illegible]

Juno F. fotografou «um a um, cada documento, cada folha de papel» e, de seguida, viu a animação onde surgem, a uma velocidade vertiginosa, ao som de uma música cada vez mais acelerada, de modo mais frequente e intensivo, todos os documentos e documentos que colecionou, dos quais emerge repetidamente a palavra «relatório», mas também aparecem, de modo fugaz, os registos que nos remetem para as memórias dos momentos mais felizes que viveu como professor.

428







Figs. 658 a 667 *Aos meus alunos*, Nuno F., 2014. Composição a partir de *printscreens* da animação.  
 Fonte própria. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PR2YIExdhoE>



### 8.3.8. *Janela de oportunidade*

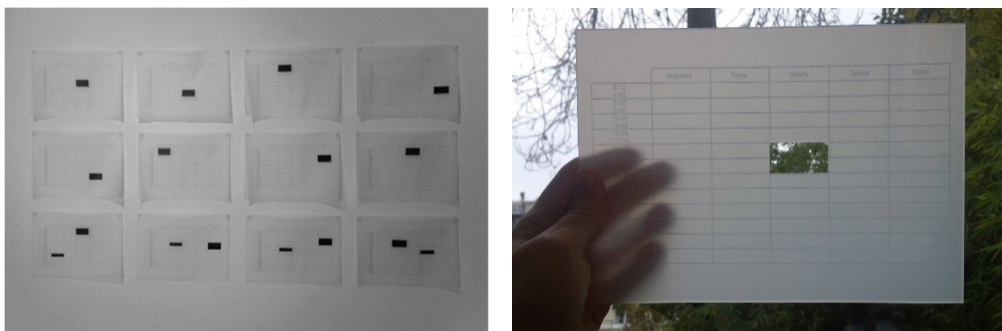
O manifesto intitulado *Janela de oportunidade*, concebido e apresentado (Fig. 668) por Margarida B. (2014) é um dos melhor fundamentados.



Fig. 668 Apresentação de *Janela de oportunidade*, Margarida B., I Jornadas dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, 26 de outubro de 2014. Fonte própria.

Partindo do reconhecimento de que o tempo dedicado às artes visuais é escasso relativamente a outras áreas disciplinares e insuficiente para desenvolver cognitivamente as capacidades que Margarida B. considera imprescindíveis para a compreensão e criação artísticas, a aluna recorre à representação dos horários de Educação Visual seguidos pela totalidade de alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos do 3.º ciclo do ensino básico de uma escola de Lisboa, para chamar a atenção para o espaço físico: o pequeno retângulo destacado a negro em cada horário, que ocupa a literacia visual no quadro global de tempo semanal da vida destes alunos que, no fundo, representam todos os portugueses inscritos neste ciclo de estudos.

Para a sua realização utilizaram-se os horários de 12 turmas do 3.º ciclo do ensino básico da Escola Secundária Pedro Nunes, situada em Lisboa, mas poderiam ter sido usados em seu lugar os horários desse ciclo de outra escola qualquer. (...) O objeto/manifesto proposto é fosco e bloqueria completamente os raios visuais se não fosse a abertura correspondente à carga semanal da disciplina de Educação Visual. Na sua conceção estabeleceu-se uma analogia entre o espaço correspondente à carga semanal de Educação Visual e uma janela (por vezes, a única janela) através da qual os alunos adquirem competências da literacia visual. (Margarida B., *Manifesto pedagógico*, 2014:5-6 e 7).



Figs. 669 e 670 *Janela de oportunidade*, Margarida B., 2014. Perspetiva geral da instalação de horários reproduzidos sobre papel vegetal e utilização do objeto-manifesto. Exposição *Manifestações Pedagógicas*, março 2014. Fonte própria.

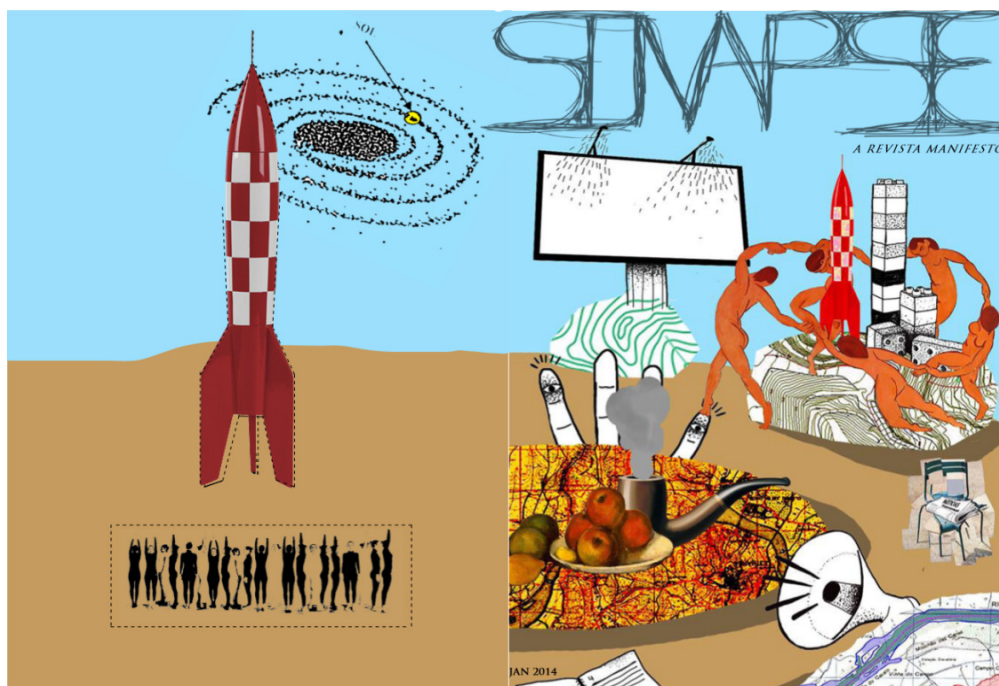
Não foi por acaso que Margarida B. escolheu representar os horários especificamente do 3.º ciclo do ensino básico e criar um objeto a partir de um deles: «Uma vez que no ensino secundário existe o curso Científico-Humanístico de Artes Visuais como opção, optou-se conceber um objeto que tornasse evidente a “posição das artes” entre as disciplinas obrigatórias do currículo do 3.º ciclo do ensino básico.» (Margarida B., *Manifesto pedagógico*, 2014:1)

### 8.3.9. *Sinapse: a revista-manifesto*

*Sinapse: a revista manifesto* consistiu num projeto colaborativo, desenvolvido para a unidade curricular de *DAP II*, pelos alunos David C., «tatuador, pintor e professor de Educação Visual e Tecnológica», Elias N., «artista plástico, ilustrador e aspirante a professor do ensino artístico» e Sandra H., «artista multimédia e professora de Educação Visual e Tecnológica» ao longo do 2.º semestre do ano letivo 2013-2014.

Um dos mais completos manifestos, a revista *Sinapse* é enriquecida com o universo pessoal e profissional dos autores, espelhando quer a *didática empírica* que foram construindo ao longo das suas vivências, quer a *didática profissional* que dois deles já haviam iniciado há cerca de uma década e ainda a *didática investigativa* das artes visuais, recorrendo a uma série de autores abordados nas aulas de *DAP I* e *DAP II*.

Das trinta páginas que compõem esta *revista-manifesto*, cuja capa evoca obras da história da arte moderna, mescladas com desenhos dos ilustradores, e cuja contracapa é composta por um foguetão e um código de barras constituído, não por linhas verticais e números, mas por pessoas (Capa e contracapa, Fig. 671), faz parte a apresentação da obra *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*, de Arthur Efland (2002), na seção «1 pedagogo + 1 artista = 1 número» (Fig. 672).



Figs. 671 a 673 *Sinapse: a revista manifesto*, David C., Elias N. e Sandra N., jan. 2014. Capa e contracapa, 1 pedagogo + 1 artista = 1 número, p. 29 e caricatura de Nuno Carto, p. 9.

São publicadas notícias fictícias como «Nuno Carto não enfrenta os problemas da educação e passa a dar entrevistas de costas»; «No mega agrupamento do Vale do Coço, aulas passam a ser dadas com um plasma gigante» e «Avaliação de professores também vai passar por likes no Facebook» (Figs. 674 e 675); *cartoons* que caricaturam as figuras mais marcantes no cenário educativo e político português nos últimos tempos, como «Ceci n'est même une ministre de l'éducation» (Fig. 673) e um anúncio a explicações de artes visuais, «porque a arte também se explica» (Fig. 676).





Figs. 674 a 677 Sinapse: a revista manifesto, David C., Elias N. e Sandra N., jan. 2014, Notícias fictícias, pp. 24 e 5, anúncio, p. 24 e manifesto de David C., p. 26. Fonte: Sinapse.

Na Sinapse (jan. 2014), foram incluídos os manifestos escritos de cada um dos autores (Figs. 677, 678 e 679), entrevistas de “rua” a pessoas anónimas, artistas e profissionais da educação, não necessariamente da área de artes visuais (Fig. 680), e uma seção de opinião (Fig. 681), na qual, em relação à educação artística, se pronunciam duas professoras do ensino básico, respetivamente do 1.º ciclo e de E.V.T. do 2.º ciclo, dois professores de artes visuais (o colega Nuno F. e a professora cooperante de Sandra H.) e ainda uma professora do ensino artístico especializado (a colega Inês A.).





Nesta revista, pautada pelo humor, é de destacar ainda um anúncio a um aparelho destinado a ampliar todos os sentidos, e não apenas o auditivo (Fig. 683).



Figs. 682 e 683 *Sinapse: a revista manifesto*, David C., Elias N. e Sandra N., jan. 2014. Págs. 20 e X, respetivamente, da esquerda para a direita: jogos e anúncio. Fonte: *Sinapse*.

### 8.3.10. Quadros de(in)formação

Tiago P. (2014), à semelhança de Inês A. (2011) e Paula P. (2011) enfatiza as repercussões da revolução tecnológica no ensino-aprendizagem das artes visuais, revelando, tal como a última aluna, uma preocupação em aproximar-se dos “quadros” através dos quais os seus alunos interagem e aprendem, tão distantes dos quadros negros do seu ensino primário, que ainda persistem nas salas de aula da escola particular onde atualmente leciona. Fundamentado em obras como *Homo Zappiens: Growing up in a digital age* (Veen, W., 2006), sugerida pela docente, em artigos sobre a utilização das novas tecnologias por crianças e jovens, em alguns trabalhos neste domínio e até uma dissertação de mestrado sobre desenho digital, Tiago P. (2014) concebe uma instalação na qual ambos os quadros convivem, numa tensão, entre a atmosfera rígida, composta pelo quadro negro e pela carteira escolar de madeira maciça, e o mundo de infinitas possibilidades, aberto e instável, proporcionado por este bem mais pequeno e recente quadro: o *tablet*, que repousa sobre a carteira.



Figs. 684 e 685 *Quadro(s) de(in)formação*, Tiago P., 2014. Perspetivas geral e aproximada. Exposição *Manifestações Pedagógicas*, março 2014. Fonte própria.

Tiago P. (2014d) defende a importância de trabalhar a literacia visual, uma área que não considera restrita às artes visuais, mas «transversal a todos os domínios disciplinares», enfatizando a conceção da imagem como um produto que não é «natural», pelo que precisa ser desconstruído.

Para o professor, embora a escola já não seja «o centro do conhecimento», continua a manter «a responsabilidade social de mediar os processos de aculturação por parte dos *media*». Por conseguinte, advoga que a educação visual, enquanto área onde esse conhecimento pode ser integrado, e os professores de artes visuais, enquanto «mediadores», podem assumir «um papel fundamental».

Torna-se imperativo desenvolvermos toda a capacidade de, ao consumirmos os *media*, podermos aproximarmo-nos deles sem nos deixarmos influenciar acriticamente, para usufruirmos do que proporcionam – informação – mas com ela sermos capazes de construir conhecimento próprio.

Como se cruza este tema com o perfil de professor enquanto artista?

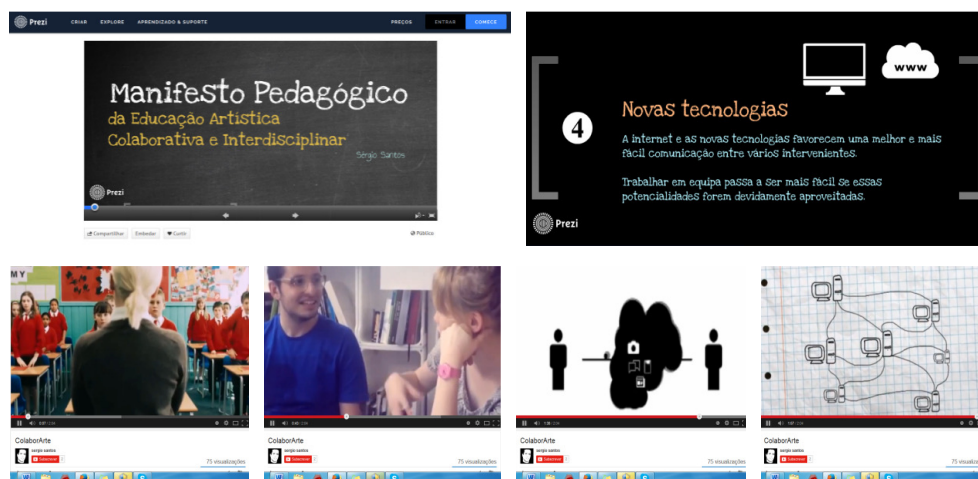
O professor que domina os processos de construção de imagem é privilegiado no que diz respeito a esta nova realidade. Enquanto criador de imagens e promotor de significados pode ter um papel fundamental na educação e literacia visuais.

É neste ponto que se torna necessário fazer uma referência à formação de professores, como o mestrado que me encontro a frequentar. Se o professor enquanto artista é o perfil de professor que pretendemos, cabe então à formação de professores criar condições para o desenvolver.

A iniciativa de desenvolver um trabalho como o presente, composto por uma dimensão de pesquisa, análise, reflexão e fundamentação teórica, relacionada com a dimensão prática de concretização de uma peça de natureza artística é, sem dúvida, uma forma de o proporcionar.

### 8.3.11. Para uma aprendizagem colaborativa

No seu *Manifesto pedagógico da educação artística colaborativa e interdisciplinar*, Sérgio S. (2014) propõe a implementação de novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, numa perspetiva que, simultaneamente, abraça modos de ser e estar contemporâneos e evoca o ideal da *educação pela arte*.



Figs. 686 a 692 *Manifesto pedagógico da educação artística colaborativa e interdisciplinar*, Sérgio S., 2014. Seleção de *printscreens* da apresentação em Prezi. Fonte própria.

É urgente procurar novas soluções para além do ensino artístico formal e institucional. Apesar de muitos críticos apontarem constantes falhas e necessidades de reforma do sistema de ensino das artes, acabam por surgir poucas propostas concretas. As novas tecnologias e a internet abrem novas possibilidades que devem ser aproveitadas para o lançamento de novos projetos educativos, centrados na criatividade e na expressão artística. Deve-se apostar na criação de conteúdos informais, descentralizados, baseados em novos métodos de trabalho. Projetos coletivos devem ser incentivados, pois a cooperação promove a socialização e a aprendizagem [partilhada]. Fomentar a interdisciplinariedade é uma prioridade, pois permite um relacionamento pautado pelo diálogo e por fecundações disciplinares recíprocas. (Sérgio S., 2014:1)

## 9. Conclusão

---

Ao longo de vários anos alargámos e aprofundámos o nosso conhecimento da didática das artes visuais, não só na dimensão *investigativa*, que já havíamos aflorado aquando da dissertação de mestrado, mas também na dimensão *profissional*, enquanto docentes de uma área artística, a Tapeçaria, e enquanto docentes da própria *didática curricular*, as unidades de Didática das Artes Plásticas I e Didática das Artes Plásticas II do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa.

Se quando iniciámos a lecionação de DAP I e DAP II, o nosso conhecimento da história da didática das artes visuais em Portugal era sobretudo *investigativo*, ao longo destes anos procurámos aproximar-nos do lado mais empírico da didática, isto é, dos vestígios da didática *profissional* desde o final do século XIX, para o que contribuíram os estudos já elaborados neste âmbito por Lúcia Penim (2000, 2008, 2011, 2012a e 2012b) e a vasta recolha e documentação de unidades e projetos realizada por Elisabete Oliveira (2004), complementadas com a observação cuidada e análise crítica dos muitos compêndios, separatas, pequenos livros e manuais didáticos, que ajudam a ilustrar esta história, e que nós fomos colecionando para compreendê-la melhor. O capítulo intitulado *Para uma história da didática curricular das artes visuais em Portugal* reflete o pensamento que fomos construindo a partir dessa aproximação, da qual beneficiaram também os alunos de DAP I e DAP II, em longas horas recheadas de conversas, diálogos, partilhas e reflexões ao mesmo tempo que folheavam e pensavam aqueles objetos-vestígio do ensino-aprendizagem das artes visuais ao longo de mais de um século no nosso país. Do pouco que julgávamos existir sobre uma temática pouco explorada, fez-se muito, à medida que aprofundámos o nosso conhecimento e colmatámos a nossa ignorância. Hoje, tudo o que escrevemos parece-nos pouco em relação ao tanto que sabemos e ao outro tanto que ainda desejamos investigar sobre as personagens e as histórias que compõem a história da didática das artes visuais em Portugal. No entanto, a contenção do conhecimento sobre esta história que até aqui construímos, constrangido pelo espaço limitado de um capítulo integrado numa tese, obriga-nos a uma síntese da qual resulta um entendimento transversal, que nos permite chegar a algumas conclusões.

Uma delas, possivelmente a mais óbvia, é a de que, no que concerne à didática das artes visuais nos cursos de formação de professores, a *didática curricular*, inicialmente generalista,

à medida que avançamos pela segunda metade do século XX, vai gradualmente aproximando-se da *didática profissional* e incorporando a *didática investigativa*.

Falar da história da didática curricular na formação de professores de artes visuais, implica falar dos seus protagonistas, que foram não só os professores da *didática generalista*, lecionada como um ramo da Pedagogia, e os professores da *didática específica* que, a partir de meados dos anos 80 do século XX, a lecionaram nos cursos de formação de professores, primeiro nos institutos politécnicos e depois nas universidades, mas também os professores metodólogos, figuras correspondentes aos atuais professores cooperantes, que, algumas décadas antes, começaram a ser investigadores da sua área de ensino, produzindo e difundindo discursos, publicados sob a forma de *didática investigativa*, que se repercutiam na *didática profissional*, com a qual os professores em formação se relacionavam durante o estágio.

Se, no final do século XIX, os autores que estabeleciam o método de ensino do Desenho, como José Augusto Coelho (1991-1993), eram formados noutras áreas, constituindo o ensino do Desenho um capítulo entre muitos, integrado num dos seus tomos, verdadeiras “enciclopédias” pedagógicas; e se, já no início do século XX, Palyart Pinto Ferreira (1916, 1916a e 1916b) constitui uma exceção paradigmática de alguém, com formação noutra área, que discorre sobre esta matéria enquanto professor do ensino primário, após viajar pela Europa; a verdade é que, a partir dos anos 20 do século XX, a publicação de artigos e de manuais escolares, no âmbito do ensino do Desenho, começa a ser legitimada pela formação específica dos seus autores, como conclui Lúcia Penim (2011:56-57):

No caso dos autores de compêndios de desenho, a questão do fechamento do discurso ao grupo autorizado surgiu [de modo ainda] mais óbvio e visível. Embora a disciplina tenha sido “invadida” nos liceus por professores de outros grupos, apenas o professor que pertencesse ao 9º grupo e tivesse a formação académica em “artes”, poderia produzir materiais para a disciplina de Desenho. Esta era a regra. Os casos de Luís Passos e Martins Barata, cuja formação inicial se realizou na área da Matemática, não constituem exceções, porque, tanto um como outro, complementaram esta formação científica com outras de âmbito artístico e pedagógico.

Para além da formação especializada, a experiência profissional também constituiu, desde cedo, um requisito para aferir a legitimidade dos discursos pedagógicos e didáticos veiculados através dos compêndios e de outras publicações. De acordo com Lúcia Penim (2011:60), esta *didática investigativa*, expressa nos manuais, era construída e validada a



partir da *didática profissional*, considerada uma mais-valia na operacionalização dos conteúdos e respetivos métodos de ensino. Assim, era motivo de orgulho, para os autores dos mesmos, identificarem-se como professores do grupo afetos a uma determinada escola.

Podemos afirmar que, logo partir do segundo modelo de formação de professores abordado (1915-1930), no qual são introduzidos, no primeiro ano, conteúdos de didática geral na disciplina de *Pedagogia*, e começa a ter lugar, no segundo ano, a componente de prática pedagógica, os autores dos manuais, para além de professores no ensino público, primário, liceal ou técnico, ao assumirem o papel de professores-metodólogos, passaram a veicular aquilo que podemos entender como uma *didática curricular* das artes, não no sentido *formal*, mas no sentido de *específica*, assente duplamente na prática pedagógica e na investigação. Ainda que estes professores não marcassem presença na componente teórica dos cursos de formação, a sua influência não se reduz à reprodução das suas práticas pelos estagiários, alargando-se ao domínio da *didática investigativa*, disseminada por outras vias, como corrobora Lígia Penim (2011:40): «Durante grande parte do período que analiso, a formação pedagógica e didática para lecionar a disciplina de Desenho sofria críticas diversas e as comunidades docentes a ela ligadas serviram-se de outros mecanismos complementares para colmatar falhas.»

É deste modo que, ainda que tarde no nosso país, são introduzidos os discursos pedagógicos e as inovações didáticas no âmbito do desenho e das artes visuais, previamente produzidos e implementadas pelos autores originais noutros contextos, com os quais os nossos «autores menores» contataram presencialmente ou através de leituras, nomeadamente em revistas de educação, inicialmente gerais e, posteriormente, a partir do final dos anos 80 do século XX, específicas.

É de salientar ainda que o desfasamento entre as datas de início dos referidos métodos no estrangeiro e em Portugal proposto por Betâmio de Almeida (1960), gradualmente menor à medida que nos aproximamos de meados do século XX, reflete um outro desfasamento: o desfasamento entre as didáticas: *investigativa*, *curricular* e *profissional*. Senão vejamos, poderemos nós afirmar que o *método Čížek* só entrou no nosso país a partir da reforma de 1948? Se apenas considerarmos a *didática profissional*, talvez seja possível concordar com tão enorme desfasamento, ainda que tenhamos que considerar, por um lado, a resistência relativamente às reformas programáticas, apresentada possivelmente pela maioria dos professores efetivos, como demonstram a dissertação de mestrado e a tese de doutoramento de Lígia Penim (2000, 2008) e, por

outro lado, com a existência de professores que, à semelhança de Palyart Pinto Ferreira, conheciam e aplicavam métodos inovadores nas suas aulas, muito antes da sua implementação oficial. Quando, por exemplo, José Vicente de Freitas (1903:Prefacio) assume escolher propositadamente, para figurar nas estampas do seu manual de Desenho para a 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> classes, objetos de uso comum «conhecidos por todos os alunos, quer dos grandes centros, quer da aldêa mais recondida do paiz», para que a representação destes seja posteriormente comparada com os reais, quando os alunos vierem a desenhar a partir do natural, mostra a preocupação com a implementação futura de um método que, de acordo com Betâmio de Almeida, só veio a ser praticado a partir de 1926 (princípios)/1936. Relativamente ao *método Čížek*, o que é facto é que, desde meados anos 10 do século XX, começaram a ser publicados uma série de artigos que revelavam preocupações no âmbito da psicologia da arte infantil, desencadeadas pela experiência daquele pintor. Para além disso, Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, autores das reformas do ensino do Desenho, respetivamente nos liceus e nas escolas técnicas, para proporem este novo método haviam que ter contactado com ele primeiro. Assim, tudo leva a crer que, no nosso país, a *didática investigativa* tenha precedido a *didática profissional* e, por conseguinte, a *didática curricular* que, inicialmente, apenas alcançava alguma especificidade durante o período de prática pedagógica ou estágio.

No entanto, outros exemplos sustentam o oposto. É o caso da Escolinha de Arte de Cecília Menano, criada no final dos anos 40, sem que esta «educadora pouco convencional» tivesse lido ou contactado com Herbert Read, de acordo com a entrevista que deu para a *Revista Noesis* no início de 2008.

Só uns três ou quatro anos depois, em 1949, é que eu me dei conta que estava a fazer uma coisa muito nova e que, quase sem bases teóricas, estava a fazer cá o mesmo que o Augusto Rodrigues, no Brasil, e que o Herbert Read, em Inglaterra. Isso comoveu-me: como é que eu cheguei aqui? Deu-me mais segurança. Foi um período excecional. O Augusto Rodrigues veio a Portugal de propósito para me conhecer, e o Herbert Read, por seu lado, foi ao Rio de Janeiro só para estar com o Augusto Rodrigues! (Cecília Menano, *Entrevista a Cecília Menano: Uma educadora pouco convencional*, in *Revista Noesis* n.º 72, janeiro/março 2008:17)

À semelhança do que acontecera com Čížek, no final do século XIX, neste exemplo, é a *didática profissional*, assente provavelmente em leituras idênticas às que levaram o autor estrangeiro a construir a sua teoria, que precede a *didática investigativa*. Em torno de Cecília Menano gravitavam uma série de personalidades que iriam teorizar

a sua prática, sendo esses autores, sobretudo Arquimedes da Silva Santos e João dos Santos, que iriam traduzir a *didática profissional* em *didática investigativa*, alcançando, por fim, a *didática curricular*, a partir de meados dos anos 80, nos cursos de formação de professores que criaram.

Um outro exemplo de articulação entre didáticas é o protagonizado por Rocha de Sousa, um autor «maior», neste domínio, no quadro nacional. Rocha de Sousa, a partir dos anos 60, altura em que contata pela primeira vez com as ideias de Rudolph Arnheim, não se limita a veicular as ideias deste autor mas, a partir daí, cruzando esse conhecimento com o seu próprio, enquanto criador e pedagogo, inventa e dissemina uma série conceitos, como o de mobilidade visual, que vêm a ser implementados no ensino básico e secundário das artes visuais. Numa abordagem semelhante à levada a cabo por autores do *formalismo* americano, Rocha de Sousa é autor de uma *didática investigativa* das artes visuais, que nasce simultaneamente do conhecimento do conteúdo e da sua prática enquanto professor e artista, que acaba mais tarde por ter efeitos ao nível da *didática curricular*, sendo enfim transposta, sobretudo a partir dos anos 80 do século XX, para a *didática profissional* de milhares de professores que se formaram a partir dos seus manuais ou os utilizaram para estruturar as suas práticas.

Ao longo do último quartel do século passado, a *didática curricular* adquire maior especificidade, à medida que a *didática investigativa* das artes visuais se vai consolidando. Assim, se até meados dos anos 70 do século XX, a didática, enquanto ramo da pedagogia, era lecionada, a todos os professores das diferentes áreas que se encontravam em formação, por professores universitários de formação diversa; no período seguinte, de *formação em exercício*, ainda que não exista uma *didática curricular* formalmente instituída, podemos assumir que esta tem lugar no terreno fértil da formação de professores nas escolas, onde a *didática profissional* dos professores efetivos se cruza com a *didática investigativa* divulgada e refletida em pequenos cursos, de carácter específico, frequentados pelos estagiários de cada grupo disciplinar. Mais tarde, com o início dos cursos de formação inicial e da formação em serviço, em meados dos anos 80, nas Escolas Superiores de Educação; e da formação em serviço, a partir do ano letivo de 1988-1989, nas universidades, a *didática específica* das artes visuais é finalmente constituída enquanto unidade curricular.

Para a sua edificação, muito contribuiu a investigação iniciada nas décadas anteriores, não só pelos professores metodólogos, mas também pelos estagiários, e pelos grupos que se formaram, na dinâmica acima descrita. Para a sua continuidade, muito

contribuiu o *boom* da educação artística enquanto área autónoma do conhecimento a partir do final dos anos 80 do século XX, com a criação da APECV e toda a dinamização a ela associada, construída conjuntamente por professores e investigadores desta área, numa época que coincide com os primeiros anos das *didáticas específicas* nas universidades.

Mas será que o aumento de autores e obras no âmbito da *didática investigativa* das artes visuais nas últimas décadas se traduziria numa efetiva mudança na *didática profissional* das mesmas?

Ao compararmos as diversas conclusões a que chegámos a partir da análise dos *relatos escolares*, um dos primeiros exercícios de DAP I, com as conceções e práticas inerentes aos manifestos pedagógicos, último exercício de DAP II, concluímos que não. Ainda que as práticas *miméticas* sejam menos frequentes, continuam a coexistir práticas educativas *expressionistas*, *construtivistas* e *formalistas* no panorama atual de ensino-aprendizagem das artes visuais, sendo raras as abordagens genuinamente do âmbito da educação pela cultura visual, uma didática contemporânea com raízes construtivistas pela qual alguns dos nossos alunos revelaram interesse ao longo destes anos. Na verdade, a perspetiva reformista é a mais defendida nos portefólios dos nossos alunos, revelando a vontade de articulação de diferentes paradigmas de acordo com as situações específicas com que se deparam no ensino-aprendizagem das artes visuais.

Assim, por exemplo, ainda que, nas intenções expressas nos *manifestos*, o paradigma *mimético* não se encontre representado, a verdade é que na prática das escolas, este continua a ser considerado como uma via de aprendizagem para aquisição de uma destreza manual essencial à implementação de práticas de outra natureza. Esta é a conclusão a que chegámos quando observámos que, embora sejam menos frequentes práticas educativas assentes neste paradigma, pouco identificado como exclusivamente dominante nos relatos dos alunos de DAP I, na sua prática pedagógica continua a ser mencionado como correspondente a uma fase específica de uma determinada unidade e a ser reconhecido como essencial, sobretudo no que concerne à aprendizagem do desenho no ensino secundário e nos primeiros níveis de Desenho no ensino superior.

Curiosamente, concluímos que, mais do que associados a diferentes perfis de professores, os paradigmas da educação artística foram identificados pelos alunos de DAP I como sendo mais comuns em algumas áreas artísticas do que noutras. Assim, se os trabalhos relatados que foram realizados no âmbito do Desenho e da Escultura assentam frequentemente numa abordagem *mimética* da educação artística, por vezes associada, sobretudo na Escultura, a uma tendência *expressionista* (algo que também sucede com

áreas tecnológicas), os trabalhos de Pintura são fortemente marcados por uma visão *expressionista* da educação artística, sendo apenas referidos alguns aspetos mais técnicos, que podemos associar a uma aprendizagem mais *mimética* em dois relatos de unidades que visavam o domínio da pintura a óleo. Já os trabalhos de Arquitetura e Design assentam quase exclusivamente na metodologia projetual, própria de um entendimento *construtivista*. Tal visão mais pragmática da educação artística encontra-se completamente ausente no ensino superior artístico da Pintura ou da Escultura, ainda que seja muito utilizada no ensino básico da Educação Visual, e faça parte pontualmente de alguns projetos de Oficina de Artes. Do mesmo modo, o paradigma *formalista* parece circunscrever-se ao 3.º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário, sendo identificado em apenas algumas unidades curriculares do ensino superior artístico, como Introdução às Artes Plásticas e ao Design ou Artes Plásticas e áreas mais recentes como Comunicação Visual e Multimédia e nos últimos níveis de Desenho. Mesmo quando identificada nestas unidades/projetos do ensino superior artístico, a perspetiva formalista é mais vezes reconhecida como um requisito exigido pelos docentes (o domínio da linguagem visual), do que como algo formalmente adquirido nas aulas, com exceção de unidades como Comunicação Visual e Multimédia.

Estranhamente, ainda que apreciada pelos nossos alunos e presente em alguns manifestos ao longo dos cinco anos letivos analisados, a abordagem da educação artística pela cultura visual apenas foi registada numa única unidade por eles relatada, enquanto professores, curiosamente por uma aluna que já tinha alguma prática pedagógica (*didática investigativa*) e havia frequentado o Mestrado em Educação Artística no ano anterior. Por conseguinte, concluímos que, ainda que “abracem” novos paradigmas, os nossos estudantes não os têm integrado, por enquanto, nas suas práticas. Isto leva-nos a concluir que, mais preponderante que a *didática investigativa* abordada nas aulas de DAP I e DAP II são efetivamente as experiências prévias dos estudantes e as conceções de ensino-aprendizagem adquiridas a partir delas, que enformam de modo mais representativo a sua *didática profissional*. A formação de professores é verdadeiramente um enorme desafio e a transformação da identidade profissional dos docentes, construída ao longo das suas vidas, não é algo que ocorra em apenas dois semestres, num ciclo de formação inicial, mas exige formação contínua.

Neste sentido, reconhecemos que, mais do que conduzir a uma mudança radical na *didática profissional* dos estudantes que acompanhámos no período em estudo, a realização dos exercícios de DAP I e DAP II levou-os sobretudo a consciencializar-se dos

diferentes paradigmas e abordagens didáticas das artes visuais, inerentes às histórias que relataram, como alunos e como professores e a posicionar-se, ainda que por vezes apenas em teoria, através da concepção dos *manifestos*. Tal entendimento, resultante da articulação entre *didática profissional* e *didática investigativa* levou-os a questionar as suas práticas, algo essencial a transformações que nelas pretendam operar no futuro.

No que concerne aos *manifestos pedagógicos*, onde os estudantes deixaram transparecer, quer concepções prévias, quer intencionalidades didáticas futuras, concluímos que esta proposta não foi desenvolvida, com o mesmo empenho e intensidade, pelos estudantes das três turmas que acompanhámos ao longo de três semestres intercalados no tempo, respetivamente o 2.º de 2010-2011, o 2.º de 2011-2012 e o 1.º de 2013-2014. Se a primeira turma a concebê-los que, na verdade, se auto propôs a realizar mais este trabalho, dedicou-se à criação dos manifestos com imenso entusiasmo, embora nem todos os alunos tenham aprofundado teoricamente as ideias a explorar e alguns deles nem sequer os tenham fundamentado, o que se deveu em parte ao pouco tempo que tiveram para o fazer; a segunda turma foi menos longe na sua concretização, o que se refletiu na seleção reduzida de manifestos dessa turma para apresentação nesta tese. Foi precisamente por constatararmos uma quebra na concepção e materialização dos *manifestos* na segunda turma mas, ao mesmo tempo, continuarmos a reconhecer o enorme potencial deste trabalho, que decidimos, com a turma seguinte, transpô-lo de DAP I para DAP II, atribuir-lhe o tempo necessário para a sua maturação conceptual e concretização prática e torná-lo o principal objeto de avaliação dessa unidade curricular. Esta mudança refletiu-se não só no grau de profundidade conceptual, mas também no grau de qualidade estética dos próprios manifestos, criados pela terceira turma, ao ponto de considerarmos realizar uma exposição dos mesmos no final do semestre.

Ainda que não tenhamos estabelecido como objetivo desta tese compreender que tendências, no domínio da educação artística, manifestaram os nossos alunos na resolução dos vários trabalhos, mas antes perceber se os mesmos contribuíram para uma consciência mais profunda da sua identidade enquanto professores de artes visuais; é possível concluir que nenhum dos estudantes de *Didática das Artes Plásticas*, ao longo do estudo em análise, revelou uma tendência particular por ou defendeu no seu manifesto o paradigma *mimético* de educação artística.

Do mesmo modo, é também possível concluir que, entre os vinte e um manifestos que corresponderam aos critérios de concepção e materialização exigidos e se encontram aqui apresentados, a maioria (11/21) recorre a ideias *construtivistas*, quase um terço



(6/21) assenta em concepções *expressionistas* e apenas cerca de um quinto (4/21) defende uma educação artística *formalista*.

Entre os manifestos que recorrem a ideias *construtivistas* (11), na maioria (5/12) predomina o discurso característico da *educação pela cultura visual*: *If you don't step for something, you will fall for anything*, *Tele-livro: para uma outra leitura do que nos entra casa adentro* e *Nativos digitais ou uma educação para o século XXI*, 2011; *Quadros de(in)formação* e *Para uma aprendizagem colaborativa*, 2013-2014; em poucos (2/12) encontra-se o mesmo discurso, mas curiosamente associado a vestígios da *autoexpressão criativa*: *Da arte de iluminar as sombras*, 2011 e *Saber ver: o essencial é aprender a ver*, 2012; e noutros dois encontra-se presente o pragmatismo da corrente *construtivista*, aliado a um entendimento da educação como fruto da relação entre sujeitos, característica de Paulo Freire: *O que a vida me ensinou?* e *Pele*, 2013-2014. Os manifestos *Aos meus alunos* (2013-2014) e *Manifesto pedagógico, artístico, político e social* (2012), enquanto posicionamentos críticos face ao atual sistema educativo também apresentam traços *construtivistas*, o primeiro influenciado pela experiência portuguesa da Escola da Ponte e o último por autores como Agostinho da Silva. Em todos estes manifestos a ideia que prevalece é a de educação artística enquanto motora da mudança social, ainda que os últimos privilegiem o lugar particular de cada sujeito nessa ação coletiva, motivo pelo qual também detetamos neles alguns traços da *corrente expressionista*.

No grupo daqueles que percecionam a arte essencialmente como um meio de expressão e encontro do sujeito consigo próprio e com o mundo que o rodeia, encontram-se: *Post-it! O que não quero esquecer como professora e 5 verbos para o ensino das artes visuais*, 2011; *Manifesto pedagógico, artístico, político e social*, 2012; *Aos meus alunos*, *Educação pé-de-feijão* e *Sonhos*, 2013-2014.

Apenas um terço dos manifestos descritos, que são efetivamente representativos das tendências reveladas pelos estudantes de *Didática das Artes Plásticas* ao longo dos anos letivos analisados e até ao momento presente, entendem que a arte vale por si mesma e advogam uma visão mais essencialista da educação artística, própria da corrente *formalista-cognitiva*: *O olho que não vê...* e *Livro-objeto de influência bauhausiana*, 2012; *Vais para artes?* e *Janela de oportunidade*, 2013-2014.

De referir ainda que três dos manifestos evocam três ou mais correntes da educação artística: *Nativos digitais ou uma educação para o século XXI*, 2011; *Saber ver: o essencial é aprender a ver*, 2012 e *Sinapse: a revista manifesto*, 2013-2014. Se no primeiro, a articulação entre diferentes paradigmas é bastante coerente, constituindo na

apropriação de diferentes teorias e sua adequação à didática profissional da aluna, no segundo tal coexistência resulta de alguma inconsistência da fundamentação que, por vezes, surge ambígua e contraditória; sendo que, no último, a presença de diferentes entendimentos de ensino-aprendizagem das artes visuais deve-se ao fato de constituir um trabalho coletivo onde convivem três autores, cada um deles com a sua própria experiência, pensamento e prática pedagógica.

A maioria dos alunos revelou uma enorme consistência e coerência ao longo dos trabalhos, tendo permanecido fiel, aquando da criação dos manifestos, ao(s) paradigma(s) com os quais mais se haviam identificado nos exercícios anteriores; houve alguns alunos que foram mais inconstantes, o que se deveu, na maioria dos casos, a terem efetivamente mudado as suas concepções de arte, educação e/ou educação artística durante os dois semestres de leção de *Didática das Artes Plásticas* e, em poucos casos, a conflitos entre aquilo em que acreditam e defendem para o ensino-aprendizagem das artes visuais e as suas próprias práticas. Enquanto concretização física de ideias, os manifestos funcionaram eficazmente no sentido de fazer emergir esses conflitos, colocando a nu possíveis fragilidades entre discurso e prática. No entanto, de um modo geral, existe uma correspondência bastante evidente entre os manifestos concebidos e os percursos pessoais e profissionais dos estudantes de *Didática das Artes Plásticas*.

Para o justificar, iremos mencionar cinco alunos que selecionámos, por constituírem exemplos paradigmáticos no que concerne a relação entre *didática investigativa* e *didática profissional*. Poderíamos fazer o mesmo com cada um dos outros, mas não era pretensão deste estudo analisar exaustivamente quer todos os trabalhos, quer os percursos de todos os estudantes, mas antes apresentar exemplos que sirvam de referência.

Nuno F., autor de *Aos meus alunos* (2014), licenciado em Artes Plásticas pela Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha, pintor e então professor há seis anos, frequentou Humanidades no ensino secundário e, ainda que desde cedo revelasse uma vontade e interesse particulares pelas artes, plenamente apoiados pelos seus pais, até à entrada no ensino superior, construiu o seu percurso de forma quase autodidata, sendo de valorizar neste estudante todas as experiências não formais que viveu, entre as quais, na infância, o contato com o avô, pescador e escultor de pequenos barcos e a frequência de um *atelier* de cerâmica e, na adolescência, uma viagem a Itália como prémio de um concurso. Apaixonado pela pintura e pela educação, Nuno F. foi construindo as suas concepções de educação artística a partir das relações muito especiais que foi estabelecendo ao longo da vida com familiares, amigos e, mais recentemente, com os seus

alunos, que estranhavam chamá-lo de «professor». Durante o Mestrado em Ensino de Artes Visuais contactou ainda com a Escola da Ponte, escola de abordagem personalista e construtivista com a qual muito se identificou. São precisamente estes dois perfis, e especialmente o primeiro, que mais sobressaem ao longo das análises dos vários trabalhos que realizou em DAP I. O significado que atribui às características únicas de cada estudante e o modo como incentiva o trabalho coletivo em sala de aula e o reconhecimento do mesmo na comunidade escolar, como podemos observar nos seus relatos de experiência como professor, são representativos destas duas tendências em si. Se, por um lado, tal como defende a corrente *autoexpressiva*, protege e valoriza a autenticidade dos trabalhos dos seus alunos, preocupando-se por exemplo com o fato de lhes ter facultado referências a mais, por outro lado, demonstra preocupações sociais ao procurar envolver os alunos em projetos que exijam uma participação coletiva e sejam apreciados no contexto escolar e comunitário, o que o aproxima de uma corrente *construtivista*, embora longe de uma educação pela cultura visual. É sobretudo a relação que cada um de nós estabelece com a arte e o prazer que dessa experiência advém, seja o prazer de criar, o prazer de fruir ou o prazer de fazer aprender que Nuno F. mais valoriza. O seu manifesto representa essa mesma procura, a do prazer que viveu como professor, ao relacionar-se com seres únicos, que emergem no meio acético, em que tudo é normalizado, que é a escola.

Ricardo R., autor de *5 verbos para o ensino das artes visuais* (2011), arquiteto e então professor há já alguns anos, licenciado em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa, viveu uma experiência marcadamente *expressionista* no ensino secundário, com a mesma professora a quem dedicou a carta e, no que concerne ao ensino superior, o projeto que escolheu relatar enquadra-se igualmente nesta corrente, embora unidades desta natureza não fossem propriamente regra no seu curso. Ao considerarmos os seus relatos como aluno e como professor é curioso verificarmos descrições de situações idênticas, das quais extraímos a liberdade e o prazer da experimentação. É precisamente esse lado empírico da sua experiência artística de criar e da sua experiência profissional de fazer aprender as artes visuais, muito descritivo e sensorial, que mais sobressai nos seus relatos e que se encontra também evidenciado no texto que publicou como manifesto, um texto onde descreve uma *didática profissional* onde o medo de errar ou a culpa do erro não têm lugar, onde se aprende como se vive e respira, numa aproximação à poética de Alberto Caeiro. No entanto, o contato

recente com a Educação pela cultura visual leva Ricardo R. a incluí-la, pelo menos conceitualmente, no seu manifesto.

Cristiana E., autora de *O olho que não vê...* (2012), arquiteta e então professora há três anos, licenciada em Arquitetura pela Universidade Técnica de Lisboa, frequentou a Escola Artística Soares dos Reis, no Porto, durante o ensino secundário, e quer a sua carta, quer os relatos de experiência como aluna e como professora são eminentemente *formalista-cognitivos*. A sua experiência como aluna do ensino secundário, marcada fortemente por exercícios desta natureza, fê-la compreender que, para ser capaz de apreciar e fazer arte, é necessário primeiro o domínio de uma linguagem específica, o que exige um trabalho cognitivo complexo. A arte, não como algo natural, mas como conhecimento especializado que se constrói, e a educação artística como meio de fazer aprender a linguagem visual são constantes nas análises dos seus relatos de experiência, como aluna e como professora, e refletem-se plenamente no seu manifesto, livro-objeto construído para dar a conhecer a importância da Educação Visual aos alunos nas escolas.

Teresa V., autora de *Manifesto pedagógico, artístico, político e social* (2012), desenhadora, escultora e professora, licenciada em Artes Plásticas – Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, frequentou a Escola Artística António Arroio, também em Lisboa, durante o ensino secundário, mas o que mais a marcara até então, enquanto educadora, fora a experiência de trabalho com toxicodependentes numa associação. Na arte, é o campo da escultura social que mais a fascina. Na educação, são os projetos comunitários em que a arte constitui um meio para trabalhar questões de identidade, pessoal ou coletiva. Embora as influências de Teresa V. sejam várias e as suas referências de estudo sejam bastante diversificadas, o que a leva a autointitular-se de educadora *reformista* (Acaso, 2009), é sobretudo a dimensão social, da arte e da educação que mais lhe interessa. É precisamente essa dimensão, que a coloca mais próximo de uma abordagem *construtivista*, que sobressai na análise da sua carta, centrada num conflito, fruto de um entendimento preconceituoso face à aprendizagem da arte expresso pela professora e que envolveu a discriminação de uma aluna (a sua irmã), por comparação com outra (ela própria). É também a mesma dimensão que sobressai nos seus relatos como aluna e professora, ainda que um dos primeiros seja simultaneamente *formalista e expressionista*. E, por fim, é a aprendizagem da arte enquanto possibilidade de construção da identidade pessoal e coletiva, logo de mudança, que mais se destaca no seu manifesto: um hino à arte como salvação do ser humano e social.

Paula P., autora de *Nativos digital ou educação para o século XXI* (2011), licenciada em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e já então professora do ensino secundário há alguns anos, havia frequentado o primeiro ano do Mestrado em Educação Artística da mesma faculdade imediatamente antes de ingressar neste mestrado. Assim, para além de uma formação profunda ao nível da História da Arte no ensino secundário e de uma experiência, no ensino universitário, simultaneamente *formalista* e *construtivista*, como é próprio dos cursos da sua área, Paula P. beneficiou do contato com autores defensores da educação pela cultura visual, numa dimensão investigativa mais aprofundada que a maioria dos alunos de Didática das Artes Plásticas (à exceção de Filipa B. e Inês A., também ex-alunas do Mestrado em Educação Artística e autoras de manifestos dentro da mesma linha). O seu manifesto reflete plenamente o seu percurso, constituindo também um espelho da sua *didática profissional* enquanto professora do ensino secundário, que trabalha com adolescentes, conjugando simultaneamente o conhecimento artístico e científico específico das área que leciona: o *design* multimédia, com o conhecimento *formalista* da história da arte e *construtivista* da cultura visual, através de dinâmicas de trabalho em grupo que muito motivam os seus alunos, como observámos na unidade relatada anteriormente. Nesta unidade *construtivista*, que parte e se orienta para a resolução de um problema: a criação de um anúncio, Paula P. colabora com os seus alunos no *remake* de cenários de obras emblemáticas da história de arte, lecionando os conteúdos próprios do *design* multimédia, ao mesmo tempo que contribui para ampliar a literacia visual dos alunos, numa atitude *formalista*, e promove o estabelecimento de pontes entre a arte e o que ela representa no passado e no presente, uma estratégia comumente utilizada pelos educadores da cultura visual. Podemos então afirmar que o seu manifesto não constitui uma “carta de intenções”, mas antes o sumo daquilo que acredita que deve ser a educação artística e que pratica enquanto professora que, por sua vez, resulta do seu intenso percurso académico e pessoal no mundo da arte e cultura visual.

Por último, no que concerne aos manifestos pedagógicos, é de sublinhar que, se a sua realização contribuiu para uma maior consciência dos estudantes sobre as suas próprias conceções sobre o ensino-aprendizagem das artes visuais, assim como a relação (ou não) destas conceções com a *didática profissional* que desenvolvem; a sua exposição e partilha com a comunidade contribuiu alargar e aprofundar o debate sobre o sentido das artes visuais e o seu lugar na educação, inicialmente no seio da Faculdade de Belas-Artes, onde os alunos que frequentam o Mestrado em Ensino das Artes Visuais são, por vezes,

vistos como artistas mal sucedidos e, posteriormente, no contexto do Instituto da Educação, onde até então era desconhecido, para as outras áreas do conhecimento, o pensamento pedagógico dos alunos deste mestrado, entendidos, por vezes, mais como artistas do que como professores.

A apresentação dos manifestos pedagógicos, em público, tem favorecido o diálogo entre colegas do mesmo e de diferentes anos letivos do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa*, assim como o debate sobre estas questões com artistas, educadores artísticos, investigadores, professores e professores cooperantes participantes no *Congresso Matéria Prima*.

No *IV Congresso Matéria Prima* (10 a 14 de julho de 2015), a exposição *Manifestações In-Disciplinadas*, que propositadamente ocorreu durante o encontro (Fig. 686), motivou a menção a um dos manifestos (*Desenhos marginais*, Joana V., 2015), por Ana Mae Barbosa, aquando da sua comunicação, o que muito comoveu e incentivou a aluna que o concebeu.



Fig. 693 Perspetiva geral da exposição *Manifestações In-Disciplinadas* quando visitada por alguns dos participantes no *IV Congresso Matéria Prima*. De destacar: Elisabete Oliveira (à esquerda), Nádja Torres, José Carlos Paiva e Margarida Calado (ao fundo). Fonte própria.

No contexto das relações estabelecidas com o *Instituto da Educação*, o que começou por ser apenas uma mostra de trabalhos de alunos do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais* que, a partir de processos artísticos refletiam sobre educação, deu origem

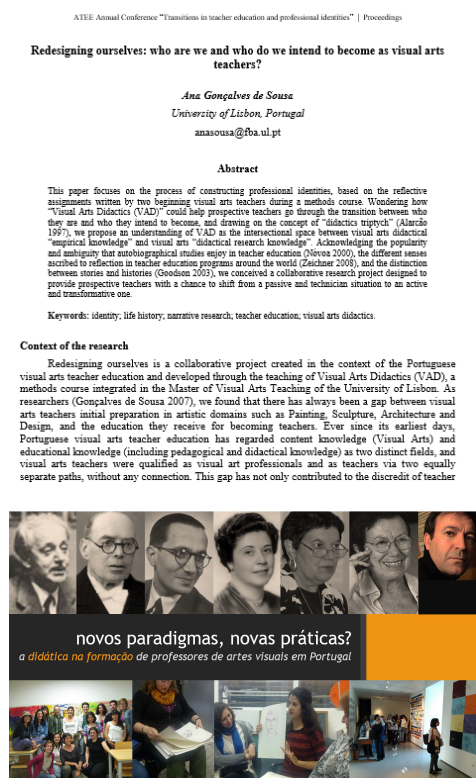


às *I Jornadas dos Mestrados em Ensino* (26 de outubro de 2014), às quais se seguiram as *II Jornadas* (6 de novembro de 2015), estando prevista a periodicidade anual deste encontro, onde têm participado em peso os alunos de Belas-Artes e onde convivem estudantes de todas as áreas. Ainda que tenhamos um longo caminho a percorrer na formação de professores de artes visuais e os nossos alunos ainda revelem, por vezes alguns constrangimentos e resistências, a verdade é que estes têm vindo a participar e a integrar-se nas dinâmicas dos Mestrados em Ensino, revelando a construção gradual de um pensamento pedagógico específico, fruto da investigação colaborativa, resultante das conexões entre *didática empírica* e *didática investigativa*, que tem sido promovida em todos os trabalhos de Didática das Artes Plásticas e que culmina, muito especialmente, na partilha dos últimos: os manifestos pedagógicos.

Relativamente a propostas de investigação futura, são muitas as linhas que podem desenrolar-se a partir desta tese. Constituindo possivelmente o segundo capítulo uma primeira aproximação a uma genealogia da didática curricular das artes visuais no nosso país e abarcando o período tão extenso, correspondente ao tempo em que a didática curricular das artes visuais ainda não o era, isto é, não era específica, até ao início do século XXI, não nos foi possível aprofundar, na escrita, como gostaríamos, cada autor, cada livro, cada manual, cada curso, cada professor, pelo que reconhecemos que muito há ainda a construir neste sentido. Tendo recolhido tanta e tanta informação, adquirido manuais antigos, alguns dos quais já não foi possível integrar e também acedido aos programas de didática das artes visuais dos muitos cursos que hoje compõem o panorama nacional da formação de professores, acreditamos que efetivamente existem várias histórias a ser elaboradas: a dos professores/autores dos programas atuais é uma delas, a história das imagens (livros, manuais, desenhos, práticas educativas fotografadas, entre outras), associadas aos vários períodos que analisámos é outra que também nos fascina.

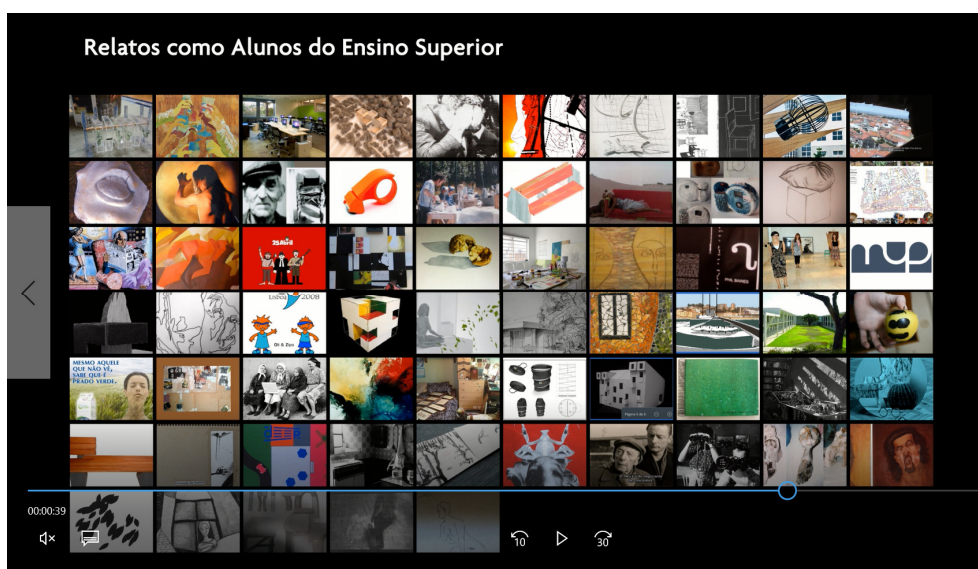
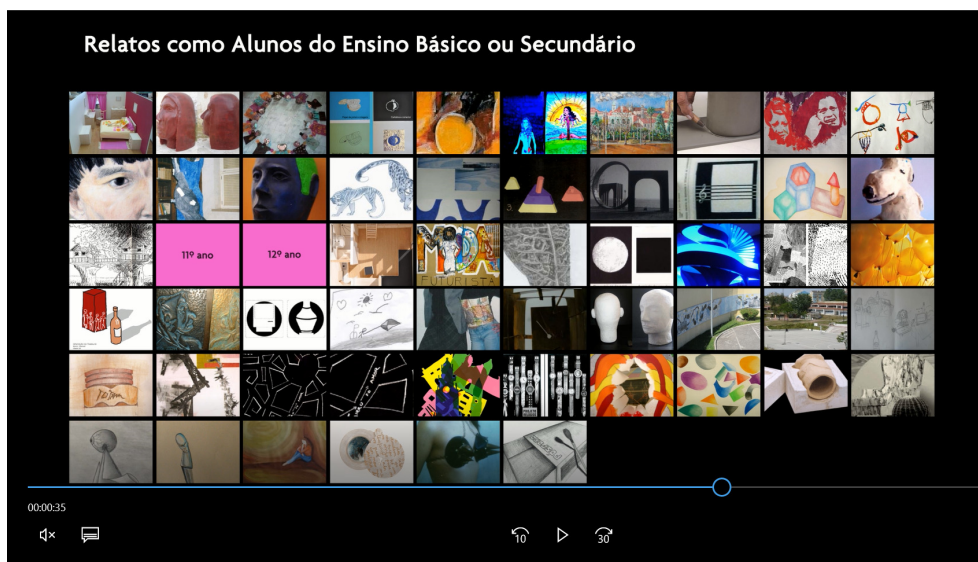
Por outro lado, acreditamos que este género de abordagem poderá ser bastante benéfica, não só para os alunos da formação inicial, mas também para professores, no âmbito da formação contínua. Aliás, na medida em que os nossos alunos vão gradualmente deixando de ser alunos-professores, julgamos que seria muito proveitosa a possível colaboração entre os alunos da formação inicial e futuros alunos-professores em formação contínua, tal seria extremamente frutuoso pelas dinâmicas que se poderiam gerar entre *didática investigativa* que uns já teriam iniciado e a *didática profissional* que outros já teriam desenvolvido, estabelecendo-se assim uma relação de complementaridade entre os sujeitos envolvidos na colaboração.

Por fim, a pesquisa iniciada no último semestre de lecionação de DAP II, no âmbito da conceção dos *manifestos*, centrada no que a arte ao longo do tempo foi “dizendo” sobre a educação (*vide* pp. 414 e 415), parece-nos um universo muito promissor, que poderá abrir perspetivas, não só aos nossos alunos, mas também a alunos e docentes da área das Ciências da Educação e, mais especificamente, da História da Educação. Acreditamos verdadeiramente que este projeto traria “bons frutos”, contribuindo para aproximar as artes visuais da educação e vice-versa e gerar uma compreensão recíproca, da qual emergiriam certamente novos e surpreendentes conhecimentos.



Figs. 694 a 697 *Printscreens* da primeira página de dois artigos, com *double blind review*, publicados internacionalmente pela autoria e dos *slides* n.ºs 1 e 10 da apresentação visual pública da tese. Fonte própria.

Nota: Por solicitação do Júri, aos Anexos da Tese [constituídos, inicialmente, por documentos inerentes à lecionação de DAP I e DAP II, pelo material produzido pelos alunos, por artigos científicos, com *double blind review*, publicados internacionalmente (Figs. 694 e 695), por comunicações apresentadas em congressos da especialidade, bem como por imagens de exposições decorrentes deste estudo] foram acrescentados os documentos expostos durante a apresentação pública da tese: o *PowerPoint* (Fig. 696 e 697) e os vídeos exemplificativos da dimensão e análise criteriosa e seletiva dos relatos (Figs. 698 a 700).



Figs. 698 a 700 Vídeos exemplificativos da dimensão e análise criteriosa e seletiva dos relatos, apresentados no final da discussão pública da tese. *Frames do penúltimo slide.* Fonte própria.



## 10. Bibliografia

---

- ACASO, María (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- ACASO, María (2011[2009]). *Manifiesto docente de María Acaso*, vídeo partilhado a 11 de março 2011. In *Vimeo*. URL: <https://vimeo.com/20932392>. [Acedido a 21 abr. 2011].
- ACASO, María (2011). *Visiones disruptivas de la educación*, vídeo partilhado a 24 de agosto 2011. In *Youtube* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9N9vh4ikKRY>. [Acedido a 24 set. 2011].
- ACASO, María, BELVER, Manuel H., NUERE, Silvia, MORENO, María del Carmen, ANTÚNEZ, Noelia & ÁVILA, Noemí (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- ALARCÃO, Isabel (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel (1997). Contribuição da didáctica para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In S. G. Pimenta (Org.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, pp. 159-190. São Paulo: Cortez.
- ALARCÃO, Isabel, COSTA, Nilza, & SÁ, Helena Araújo e. (1999). The role of subject didactics in teacher education. *Thematic Network of Teacher Education in Europe Publications*, 2(1), pp. 227-236.
- ALARCÃO, Isabel (2010). A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal. In *Linguarum Arena*, 1 (1), pp. 61-79.
- ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1964[1950]). *Compêndio de Desenho para o 1.º Ciclo dos Liceus*. 3.ª ed. Lisboa: Livraria Studium [deposit.].
- ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1961). O Desenho no ensino Liceal. *Palestra: Revista de Pedagogia e Cultura*, n.º 10, pp. 35-66.
- ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1967). *Ensaio para uma didáctica do Desenho*. Lisboa: Livraria Escolar.
- ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1976a). *C4 Caderno 1: Signos visuais e representação do real. Documentação e textos de apoio para os professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica e Secretaria e Estado da Orientação Pedagógica.

ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1976b). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1979). O professor de Desenho e a sua função. *Arte Opinião*, n.º 3, pp. 9-10. Lisboa: Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa.

ALMEIDA, Alfredo Betâmio de, SANTOS, Plácido & SANTOS, Mendes dos (1971). *Educação pela arte na escola primária: um guia didáctico*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário. Ministério da Educação Nacional.

[ALUNOS DA] ESCOLA DE BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*. Florença: Libreria Editrice Fiorentina.

AMADO, Carlos, CABRAL, Manuel C., CASTRO, Ana Isabel C., CROFT de Moura, José Pedro, DINIS, Filipe, MENDES, Dalila, MOUGA, José, SALGADO, Conceição V. & TEIXEIRA, Isabel (1980). Educação Visual em debate. *Arte Opinião*, n.º 10, Lisboa: Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa, Maio/Junho de 1980, pp. 25-32.

APECV (1988-2015). *Imaginar*, (0 a 58). Disponíveis em: <http://apecv.pt/?q=node/14> [Acedidas a 30 set. 2015].

APECV (1988). *Imaginar*, (0). Disponível em: <http://apecv.pt/revista/imaginar0web.pdf> [Acedida a 30 set. 2015].

APECV (1989). *Imaginar*, (1). Disponível em: <http://apecv.pt/revista/imaginar1web.pdf> [Acedida a 30 set. 2015].

APECV (2013). *Imaginar*, (56). Disponível em: <http://www.apecv.pt/revista/Imaginar56.pdf> [Acedida a 30 set. 2015].

APECV (2015). *Imaginar*, (58). Disponível em: [http://apecv.pt/revista/imaginar\\_58\\_WEB.pdf](http://apecv.pt/revista/imaginar_58_WEB.pdf) [Acedida a 30 set. 2015].

APECV (s/data). Apresentação: Quem somos? Eventos Nacionais. APECV [online]. Disponível em: <http://www.apecv.pt/?q=node/2> [Acedido a 30 set. 2015].

ARAÚJO, Saulo (2002). Artífice ou Artista? Uma problemática que acompanha o ensino superior artístico em Portugal no século XIX. Dissertação de Mestrado em Teorias da



Arte, orientada por Margarida Calado e apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.

ARHNEIM, Rudolf (1997). *Para uma psicologia da arte*. DinaLivro. Col. Saber mais. Trad. João Paulo Queiroz.

ARNHEIM, Rudolph (2000[1954]). *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*, 13ª edição, São Paulo: Editora Pioneira.

ÁVILA, Noémi, ACASO, María & ANTÚNEZ, Noélia (2012). Manifiesto docente: comunidad de docentes (artísticos). In P. AMADOR, M. R. RUIZ FRANCO, T. LÓPES PELLISA & J. CUBAS (Eds.), *Imagen, Cultura y Tecnología: medios, usos y redes. Actas del Segundo Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología*, pp.224-230. Madrid: Universidad Carlos III. URL: [http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/14045/manifiesto\\_ICT\\_2010.pdf?sequence=1](http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/14045/manifiesto_ICT_2010.pdf?sequence=1) [Acedido a 15 jun. 2013].

BARBOSA, Ana Mae (Org.) (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae (2003). O ensino das artes no Brasil nos inícios do século XXI. *Aprender*, (27), pp. 109-113. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) (2005). *Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

BARKAN, Manuel (1965). 2nd General Session: The education of European art teachers. *Art Education*, 18 (6), Special Report of the NAEA 8th Biennial Conference, pp. 9-15.

BOTELHO, Clara Viana (1999). *A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de auto-retratos de adolescentes*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Intercultural, apresentada à Universidade Católica pela Faculdade de Ciências Humanas.

BOTELHO, Clara Viana (2000). A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de autoretratos de adolescentes. In *Revista Educação e Comunicação*, nº 3, pp. 80-104.

BOTELHO, Clara Viana (2013). Imaginar: o passado, o presente. E o futuro? *Imaginar*, (56), pp. 21-33. Disponível em: [http://www.apecv.pt/revista/Imaginar 56.pdf](http://www.apecv.pt/revista/Imaginar%2056.pdf) [Acedida

BRITO, Clara (2014). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no real*. Tese em Belas-Artes, na especialidade de Educação Artística, orientada por Margarida Calado, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.

CALADO, Margarida (1988). O ensino do Desenho: 1836-1987. In C. AMADO (Coord.), *O Caderno de Desenho: o risco inadiável: Lagoa Henriques*, pp. 77-119. Lisboa: Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa.

CALADO, Margarida (2011). Reflexões sobre o papel da História da Arte numa perspectiva sociológica a nível do ensino. *Arte & Sociedade*, n.º 5, pp. 12-24. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

CALADO, Margarida & FERRÃO, Hugo (2013). Da Academia à Faculdade de Belas Artes. In S. C. MATOS & J. R. do Ó (Coord.), *A Universidade de Lisboa nos séculos XIX-XX*, vol. II, pp. 1107-1151. Lisboa: Universidade de Lisboa.

CALDEIRÃO, Teresa (2013). Entrevista a Augusto Pereira Brandão. Anexo da dissertação de mestrado em Arquitectura intitulada *Arquitectura como propaganda do Estado Novo*, apresentada à Universidade da Beira Interior pela Faculdade de Arquitectura. URL:<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2376/2/Entrevista%20Arqto%20Augusto%20Brand%C3%A3o.pdf> Consultada em fevereiro de 2015.

CARNEIRO, Alberto, LEITE, Elvira & MALPIQUE, Manuela (1883). *O espaço pedagógico*. Porto: Edições Afrontamento.

CHARRÉU, Leonardo (2003). A cultura visual as novas perspectivas críticas para a Educação Visual. *Aprender*, (27), pp. 10-27. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

CHARRÉU, Leonardo (2009). *Temas actuais de Didática das Artes Visuais*. Programa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Évora, ano letivo 2009-2010, 6 pp. Évora: Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação.

CHARRÉU, Leonardo (2011a). *Fundamentos de Didática das Artes Visuais*. Programa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Évora, 2010-2011, 1º semestre, 8 pp. Évora: Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação.

CHARRÉU, Leonardo (2011b). *Didática das Artes Visuais*. Programa. Mestrado em Ensino de Artes de Visuais da Universidade de Évora, 2010-2011, 2.º semestre, 11 pp. Évora: Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação.

CHARRÉU, Leonardo (2015). Por epistemologia do ensino pela cultura visual. In *Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 3 (1), jan.-jun 2015, pp. 139-145.

CHARRÉU, Leonardo, CRISTOVÃO, Manuela, MENÉRES, Clara & SILVA, Filipe Rocha da (2005). *Relatório de Auto-Avaliação da Licenciatura em Artes Visuais*, Évora: Universidade de Évora.

COELHO, José Augusto (1891-1893). *Princípios da Pedagogia*, Tomo IV (1893), Parte IV: Educação Technologica e Esthetica, pp. 321-448. São Paulo: Teixeira & Irmão.

COMÉNIUS, João Amós (1966[1627,1638]). *Didática Magna. Tratado universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Obra original *Česká didaktika*, de Jan Amos Komenský (1627), traduzida mais tarde (1638) para latim, sob o título *Didactica magna*. Tradução portuguesa de Joaquim Ferreira Gomes.

COQUET, Eduarda (1995). A narrativa gráfica das crianças dos cinco aos dez anos de idade. Tese apresentada à Universidade Técnica de Lisboa pela Faculdade de Arquitetura.

CORDEIRO, Conceição (Org.) (2003a). *Aprender*, (27), Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Tema: Educação Artística – Traçados Contemporâneos. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

CORDEIRO, Conceição & MARTINS, Maria da Graça (2003b). Entrevista a Fernando Hernández. *Aprender*, (27), pp. 4-9. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

COSTA, Fábio Rodrigues da (2007). *Didáctica de las artes visuales: una proposición postmoderna*. Tese de Doutoramento em Didáctica, apresentada à Universidad de Sevilla pela Facultad de Ciencias de la Educación.

COURBET, Gustave (1986[1861]). *Peut-on Enseigner l'Art?* Caen: L'Échoppe.

COUTINHO, Rejane (2002). A formação de professores de arte. In BARBOSA, Ana Mae (Org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, pp. 153-159. São Paulo: Cortez.

DAICHENDT, James (2010). *Artist-teacher: A philosophy for creating and teaching*. Bristol & Chicago: Intellect.

DAMÁSIO, António (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa América.

DAMÁSIO, António (2010). *O livro da consciência*. Lisboa: Temas e debates.

DAY, Michael (1997). *Preparing teachers of art*. Reston: National Art Education Association.

DAY, Michael & EISNER, Elliot (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence Erlbaum Associates.

DECRETO-LEI n.º 513-T/79, de 26 de dezembro.

DECRETO-LEI n.º 344/89, de 11 de outubro.

DECRETO-LEI n.º 344/90, de 2 de novembro.

DECRETO-LEI n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

DEWEY, John (2010[1934]). *Arte como experiência*. Tradução portuguesa do original *The later works of John Dewey* (1934). São Paulo: Martins.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (2011). Morreu o pintor Ângelo de Sousa. Seção de Artes, Artes Plásticas. [online] 30 mar. 2011. Disponível em: <http://www.dn.pt/artes/artes-plasticas/interior/morreu-o-pintor-angelo-de-sousa-1818583.html> [Acedido a 20 jun. 2014]

EÇA, Teresa (2003). Avaliar portfolios no ensino das artes visuais. *Aprender*, (27), pp. 75-84. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

EFLAND, Arthur D. (1976). The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education*, vol. 17, n.º 2, pp. 37-44.

EFLAND, Arthur D. (1979). Conceptions of Teaching in Art Education. *Art Education*, 32 (4), pp. 21-32.

EFLAND, Arthur D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.

EFLAND, Arthur D. (1993). Teaching and learning the arts. [Symposium: The nature of learning and expertise in the visual arts: Some considerations for preparing future teachers.] *Arts Education Policy Review*, 94 (5), pp. 26-29.

- EFLAND, Arthur D. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In Neperud, R. W. (Ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernism*, pp. 25-40. New York: Teachers College Press.
- EFLAND, Arthur D. (2005). Infancia y cultura visual. In BELVER, Manuel, ACASO, María & MERODIO, Isabel (Eds.), *Arte infantil y cultura visual*, pp. 51-69. Madrid: Eneida. Coleção Pontos de Vista, (7).
- EFLAND, Arthur D., FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patricia (1996). *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston: National Art Education Association.
- EISNER, Elliot (1995). Preparing teachers for schools of the 21st Century. *Peabody Journal of Education*, (70), pp. 99-111.
- EISNER, Elliot (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4), 12 pp.
- ELKINS, James (2001). *Why art cannot be taught: a handbook for art students*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- ESTEVES, Manuela (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. C. LIMA, J. A. PACHECO, M. ESTEVES & R. CANÁRIO, *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, pp. 112-158. [online] Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: [http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal\\_1986\\_2006.pdf](http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf) [Acedido a 10 jan. 2010].
- EURYDICE (2009). *Arts and culture education at school in Europe*. [online] Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf) [Acedido e descarregado a 17 mai. 2010].
- FERREIRA, António Quadros (1999). *Pensar a arte, pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1914). *O trabalho manual e o desenho na escola primária*. Tese relatada oficialmente no 4.º Congresso Pedagógico de Lisboa, abr. 1914. Lisboa: Livraria Ferin.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1915a). A alma infantil e o desenho: como os mais pequenos da Casa Pia veem o monumento dos Jerónimos. *Revista de Educação*, separata. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa.

FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1915b). O trabalho manual e o desenho na escola primária. In *Anuário da Casa Pia de Lisboa do ano económico de 1913-1914*, pp. 312-323. Lisboa: Papelaria e Tipografia Casa Portuguesa.

FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1916a). *Como se observa*. o primeiro número da série de bolso Livros do Povo;

FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1916b). *Arte na escola: O ensino do desenho na escola primária*. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa.

FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1916c). *Arte na escola: O trabalho manual na educação artística*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.

FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1916d). *Algumas notas pedagógicas*. Lisboa: Casa Portuguesa.

FERREIRA-ALVES, José (2000). *Desenvolvimento narrativo do professor: Para uma epistemologia pós-moderna da prática educacional*. Tese de Doutoramento em Educação, apresentada à Universidade do Minho pelo Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/477/8/Capas\\_Tese.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/477/8/Capas_Tese.pdf) [Acedida e descarregada a 24 set. 2009].

FERREIRA-ALVES, José & GONÇALVES, Óscar (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto Editora.

MOREIRA, Paulo & GONÇALVES, Óscar (2010). *Psicoterapia cognitiva narrativa com crianças*. Porto: Porto Editora.

FLICK, Uwe (2005[2002]). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

FORREST, Eric (1965). England: Issues and Problems in the Education of Art Teachers. *Art Education*, 18(5), pp. 3-7.

FOUCAULT, Michel (1992[1983]). *O que é um autor?*, pp. 129-160. Lisboa: Vega.

FREIRE, Paulo (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

FRÓIS, João Pedro (1999). *Entrevista com Michael Parsons*. *Noesis*, (52), pp. 31-34.



FRÓIS, João Pedro (2005a). *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*. Tese em Ciências da Educação, na especialidade de História da Educação, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

FRÓIS, João Pedro (Coord.) (2005b). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FRÓIS, João Pedro (2009). Dialog on visual culture and education for the XXI century : an interview with Professor Paul Duncum. *Interact: Revista Online de Arte, Cultura e Tecnologia*, 16, p. 1-9. URL: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2337/1/Interview%20with%20Paul%20Duncum%20by%20Joao%20Pedro%20Frois%20April%202009.pdf> Consultada e descarregada a 22 de fevereiro de 2010.

GONÇALVES, Irene (2013). 25 anos, 25 encontros. *Imaginar*, (56), pp. 15-18. Disponível em: [http://www.apecv.pt/revista/Imaginar 56.pdf](http://www.apecv.pt/revista/Imaginar%2056.pdf) [Acedida a 30 set. 2015].

GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro & MARQUES, Elisa (2002). *Primeiro olhar, Programa integrado de artes visuais: Caderno do professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

GONÇALVES, Óscar (2000). *Viver narrativamente*. Coimbra: Quarteto Editora.

GOODSON, Ivor (1997). *The changing curriculum: Studies in social construction*. New York: Peter Lang Publishing.

GOODSON, Ivor (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, pp. 63-78. Porto: Porto Editora.

GOODSON, Ivor (2001[1997]). *O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, (9).

GOODSON, Ivor (2003). *Professional knowledge, professional lives: studies in education and teaching*. Maidenhead: Open University Press.

GOODSON, Ivor (2008[2003]). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, (31).

GOODSON, Ivor & SIKES, Pat (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

GRAUER, Kit (Ed.) (1994a). *InSEA News*, 1 (1). Tema: International perspective on assessment & evaluation of visual arts. Disponível em: ERIC - Education Resources Information Center [online]. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385475.pdf> [Acedida a 30 set. 2015].

GRAUER, Kit (Ed.) (1994b). *InSEA News*, 1 (2). Tema: Art education for children in crisis. Disponível em: ERIC - Education Resources Information Center [online]. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385476.pdf> [Acedido a 30 set. 2015].

GRAUER, Kit (Ed.) (1994c). *InSEA News*, 1 (3). Tema: Art teacher education. Disponível em: ERIC - Education Resources Information Center [online]. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385477.pdf> [Acedido a 30 set. 2015].

GRAUER, Kit (1994d). An editorial. Art education for children in crisis. *InSEA News*, 1 (2), p. 3. Disponível em: ERIC - Education Resources Information Center [online]. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385476.pdf> [Acedido a 30 set. 2015].

GRAUER, Kit (1994e). Editorial. The education of educators: Art teacher education around the world. *InSEA News*, 1 (3), p. 3. Disponível em: ERIC - Education Resources Information Center [online]. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385477.pdf> [Acedido a 30 set. 2015].

GRAUER, Kit (1995). *Beliefs of pre-service teachers towards art education*. Tese de doutoramento em Filosofia, apresentada à Universidade Simon Fraser (Canadá), pela Faculdade de Educação. Disponível em <http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/6793/b17589770.pdf> [Acedida e descarregada a 10 jul. 2009].

GRAUER, Kit (1997). Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. In IRWIN, R. & GRAUER, K. (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education*, pp. 73-80. Quebec: Canadian Society for Education through Art.

GRAUER, Kit (1998). Beliefs of pre-service teachers towards art education. *Studies in Art Education*, 39 (4), pp. 350-370.

GRAUER, Kit (1999). The art of teaching art teachers. *Australian Art Education Journal*, 22 (2), pp. 19-24.

GUERRA, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia.

HAUSMAN, Jerome (1967). Teacher as artist & artist as teacher. *Art Education*, 20 (4), pp. 13-17.

HENRY, Carole & LAZZARI, Mary (2007). Changing Teacher Preparation in art education. *Art Education*, 60 (1), pp. 47-51.

HERNÁNDEZ, Fernando (1994). La historia de la Educación Artística: Recuperar la memoria para comprender el presente. In F. Hernández & L. Trafí (Coords.), *I Jornades sobre Història de l'Educació Artística*, pp.1-16. Barcelona: Impressions Belles Arts.

HERNÁNDEZ, Fernando (1995). El diseño curricular de Educación Visual y Plástica: un análisis crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 21-37.

HERNÁNDEZ, Fernando (1996a). La importancia de la historia de las materias curriculares: el ejemplo de la Educación Artística. In F. Hernández & M. Planella (Coords.), *II Jornades sobre Història de l'Educació Artística*, pp. 145-166. Barcelona: Impressions Belles Arts.

HERNÁNDEZ, Fernando (1996b). Educación Artística para la comprensión de la cultura visual. *Qurriculum*, 12-13, pp. 11-27.

HERNÁNDEZ, Fernando (1998). Presentació. De la historia como legitimación profesional del curriculum de Educación Artística. In F. Hernandez & M. Ricart (Coord.), *Actas da III Jornadas d'Història de l'Educació Artística*, pp. 1-8. Barcelona: Impressions Belles Arts.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000a). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000b). La historia de las materias curriculares: para comprender las concepciones de la Educación Artística. In F. HERNÁNDEZ, *Educación y cultura visual*, pp. 55-80. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, Fernando (2002). El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, (328) Tema: Didácticas Específicas, pp. 111-136.

HICKMAN, Richard (2005). *Why we make art and why it is taught*. Bristol: Intellect.

IMMORDINO-YANG, Mary & DAMÁSIO, António (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. In *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.

INSEA (s/data). Historical Review of World and Regional Congresses. Disponível em: *InSEA* [online]. URL: <http://www.insea.org/events/historical-review-world-and-regional-congresses> [Acedido a 30 Set. 2015].

IRWIN, Rita & GRAUER, Kit (Eds.) (1997). *Readings in Canadian art teacher education*. Boucherville, Quebec: Canadian Society for Education through Art.

JANUSZCZAK, Waldemar & MCCLEERY, Jenny (1984[1982]). *Compreender a Arte*. Lisboa & São Paulo: Verbo Juvenil.

KÁRPÁTI, Andrea & GAUL, Emil (1994). Art teacher training in Hungary: Preparing for change. *InSEA News*, 1 (3), pp. 10-12.

KUO, Ann (1994). Art teacher education in Taiwan. *InSEA News*, 1 (3), pp. 16-17.

LEITE, Elvira (2004). Didática do Desenho. *Boletim da Aproged*, (23), pp. 5-8.

LEITE, Elvira & MALPIQUE, Manuela (1984). *Para uma troca de saberes no jardim-de-infância: desenhar, pintar a dedo, modelar, pintar*. [Lisboa]: Direcção-Geral do Ensino Básico, Divisão de Educação Pré-Escolar.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela & SANTOS, Milice (1986). *Espaços de criatividade: a criança que fomos / a criança que somos... através da expressão plástica*. Porto: Afrontamento.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela & SANTOS, Milice (1989). *Trabalho de projecto*, vol. 1. Porto: Afrontamento.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela & SANTOS, Milice (1990). *Trabalho de projecto*, vol. 2. Porto: Afrontamento.

LEITE, Elvira & ORVALHO, Luísa (1995) (Adap.). *O professor aprendiz: criar o futuro*. Lisboa: DES - Departamento do Ensino Secundário. Tradução portuguesa do original *The learning teacher: creating the future* (1995), da autoria de uma equipa transnacional: Mona Engber *et al.* Publicação financiada pelo *Programa Europeu Petra II, Acção II*.

LEITE, Elvira & VICTORINO, Sofia (2009). *Serralves: Projectos com escolas*. Porto: Fundação de Serralves.

- LORTIE, Dan (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOWE, Robert (1958). The artist-as-teacher. *Art Education*, 11 (6), pp. 10-19.
- MACDONALD, Stuart (2004[1970]). *The history and philosophy of art education*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- MCCRACKEN, Willard (1959). Artist-teacher: a symptom of growth in art education. *Art Education*, 12 (9), pp. 4-5.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1957[1956]). *Aprenda a desenhar*. 2ª ed. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1960a). O ensino de Desenho. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(2), pp. 383-400.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1960b). Educação pela Arte: o que é a arte infantil? *Boletim das Escolas Técnicas*, n.º 25, pp. 15-46. Lisboa: Direção Geral do Ensino Técnico Profissional.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1962). O ensino dos Trabalhos Manuais Educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3(1), pp. 87-101.
- MANTERO, Ana (2000). *O traço da infância: diálogos com Paul Klee*. Dissertação de Mestrado em Estética e Filosofia da Arte, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Letras.
- MANTERO, Ana (2002). *Ponto de vista: Educação Visual, 3.º ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- MANTERO, Ana (2005). *O traço da infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MANTERO, Ana (2012). *Um novo olhar sobre o visível: Wassily Kandinsky e Paul Klee*. Tese de Doutoramento em Estética e Filosofia da Arte, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Letras.
- MANTERO, Carlota (Dir.) & Ana (Coord. Pedagógica) (2002-2005). *Aprender a olhar*, (1 a 15). Lisboa: Edições Firmamento.
- MARÍN-VADEL, Ricardo (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística. In F. Hernandez & M. Ricart (Coord.), *Actas da III Jornadas d'História de l'Educació Artística*, pp. 23-37. Barcelona: Impressions Belles Arts.

MARTINS, Catarina Silva (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese de doutoramento em Educação, na especialidade de História da Educação, apresentada à Universidade de Lisboa pelo Instituto de Educação.

MASON, Rachel (1983). Art-teacher preparation in England, Australia and the USA: some observations. *Journal of Education for Teaching*, 9 (1), pp. 55-62.

MASON, Rachel (1994). Reflections on teachers education reform in the United Kingdom: initial teacher education (ITT) reforms. *InSEA News*, 1 (3), pp. 4-6.

MASON, Rachel (2004). Working topic: training of teachers/professors: ideas for discussion. Documento de trabalho. [online] UNESCO: LEA International. Disponível em <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40479/12668533303mason.pdf/mason.pdf> [Acedido e descarregado a 17 mai. 2010].

MAUL, Ray (1954). Art teachers for the future. *Art Education*, 7 (4), pp. 3-5 e 16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

MONTEIRO, Manuela Matos (2009). Entrevista com... Elvira Leite. *Revista 2Pontos*., Outono de 2009.

NÓVOA, António (Ed.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, António (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António (Org.), *Vidas de professores*, 2ª edição, pp. 11-30. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António (2001). Entrevista intitulada *O professor pesquisador e reflexivo*. Programa Salto para o futuro, TVEscola Brasil, 13 de setembro. URL: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/saltoacervo/interview;jsessionid=7978DD37031F680FD1993DA88CB989A0? idInterview=8283>. Consultado em fevereiro de 2011.

OKAZAKI, Akio (1994). Art teacher training in Japan. *InSEA News*, 1 (3), pp. 13-16.

OLIVEIRA, Elisabete (2004). *O desenvolvimento estético dos adolescentes em Educação Visual e a concepção pedagógica dos professores*. Tese em Ciências da Educação, na



especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

OLIVEIRA, Elisabete (2008). *Práticas estruturantes em educação estética e tecnologias visuais no 3º ciclo e no ensino secundário*. Lisboa: Elisabete Oliveira.

OLIVEIRA, Elisabete (2010). *Educação estética-visual eco-necessária na adolescência*. Coimbra: Editora Minerva.

OLIVEIRA, Elisabete (2013). 25 anos da APECV numa dinâmica expansiva. *Imaginar*, (56), pp. 21-33. Disponível em: [http://www.apecv.pt/revista/Imaginar 56.pdf](http://www.apecv.pt/revista/Imaginar%2056.pdf) [Acedida a 30 set. 2015].

OLIVEIRA, Marilda & HERNÁNDEZ, Fernando (2005). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

OTTO, Gunter (1965). Germany: Art Education and the Education of the Teacher of Art. *Art Education*, 18(5), pp. 12-16.

PARSONS, Michael J. (1992[1987]). *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.

PASZKIEWICZ, Cristiana (2000). *A filosofia pedagógica de Delfim Santos*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Publicação da Tese de Doutoramento da autora, sem alterações.

PAZIENZA, Jennifer (1997). Persistence of memory: Between painting and pedagogy. In R. IRWIN & K. GRAUER, *Readings in Canadian art teacher education*, pp. 40-51. Boucherville, Quebec: Canadian Society for Education through Art.

PENIM, Lúgia (2003a). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte. Publicação da Dissertação em Ciências da Educação, na especialidade de História da Educação, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, em 2001.

PENIM, Lúgia (2003b). *O ponto e a linha nas rotas do olhar: Atlas e compêndios do Desenho Liceal (1868-1935)*. *Prestige*, n.º 17. Lisboa: Educa.

PENIM, Lúgia (2008a). *A alma e o engenho do currículo: História das disciplinas de Português e de Desenho no Ensino Secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade

de História da Educação, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PENIM, Lúgia (2008b). Compêndios de desenho no ensino secundário: percursos à procura das formas e sentidos educativos. In J. V. COSTA, M. L. FELGUEIRAS & L. G. CORREIA, *Manuais escolares da biblioteca pública municipal do Porto*, pp. 60-65. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

PENIM, Lúgia (2011a). *A alma e o engenho do currículo: História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Publicação da Tese em Ciências da Educação, na especialidade de História da Educação, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PENIM, Lúgia (2011b). Narrativa apanhada em pleno voo: a história do ensino do desenho. *Cor das Letras*, 12, s/ pp. Bahia: UEFS. Comunicação apresentada no *III Colóquio Internacional sobre Desenho: Educação, Cultura e Interatividade*, na UEFS, na Bahia, Brasil, em outubro de 2011.

PENIM, Lúgia (2012a). Histórias de autores menores. Texto produzido no âmbito da tese de Doutoramento (2008), disponível no Repositório da Universidade de Lisboa. URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7170> Comunicação apresentada no *IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana*, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, em novembro de 2009.

PENIM, Lúgia (2012b). Marcas empíricas no desenho escolar: tecnologias para formar produtores e consumidores (ensino secundário, em Portugal – século XIX aos finais de 1970). Comunicação apresentada no *IV Colóquio Internacional sobre Desenho: Desenvolvimento Científico e Cultural*, na UEFS, na Bahia, Brasil, em outubro de 2012, e posteriormente publicada na revista *Cor das Letras*, n.º 13 e na obra *Educação e património cultural: Escolas, objetos e práticas* (Mogarro, 2013), Lisboa: Colibri.

PENIM, Lúgia (2012c). O currículo de Desenho enquanto construtor de sujeitos: tecnologias do corpo e da visão (de meados do século XIX à década de 70 do século XX). In Mogarro & Cunha, *Atas do IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação: Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares*, pp. 1503-1510. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

PÉREZ SERRANO, Glória (2002[1994]). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*, cap. 1: Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Madrid: La Muralla.

PESSOA, Fernando (1986[1926]). Palavras iniciais. In A QUADROS (Introdução, organização e notas), *Páginas de Pensamento Político – 2: 1925-1935*. Coleção Obra em prosa de Fernando Pessoa. Mem Martins: Europa-América, p. 131. Publicação original: *Revista de Comércio e Contabilidade*, (4), 25 jan. 1926. Lisboa: Francisco Caetano Dias.

PIMENTA, Selma Garrido (1997). Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In PIMENTA, Selma Garrido (Org.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa (2002). Docência no ensino superior, vol. I. São Paulo: Cortez.

PONTE, João Pedro da (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 59-72. Porto: SPCE.

PONTE, João Pedro da (2000). A investigação em didática da matemática pode ser (mais) relevante? In J. P. Ponte & L. Serrazina (Eds.), *Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália*, 327-336. Lisboa: SEM-SPCE.

PONTE, João Pedro da (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal, in J. P. Serralheiro (Org.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*, pp. 63-73. Porto: Profedições.

PONTE, João Pedro da (2008). A investigação em educação matemática em Portugal: Realizações e perspectivas. In R. Luengo-González, B. Gómez-Alfonso, M. CamachoMachín & L. B. Nieto (Eds.), *Investigación en educación matemática XII*, pp. 55-78. Badajoz: SEIEM.

RALEIGH, Henry (1964). The art teacher versus the teaching of art. *Art Journal*, 24 (1), pp. 27-29.

RALEIGH, Henry (1972). The artist-teacher: paradox of education. *Art Journal*, 31 (4), pp. 421-424.

- RAMOS, Elza (1999). *Do ensino do Desenho à EVT. Uma incursão pela planificação educativa na escolaridade obrigatória: os manuais escolares*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação apresentada à Universidade Portucalense.
- RAMOS, Elza & PORFÍRIO, Manuel (2010[2004]). *Manual de Desenho, 10º ano*. Porto: Edições Asa.
- RAMOS, Elza & PORFÍRIO, Manuel (2010[2005]). *Manual de Desenho, 11º ano*. Porto: Edições Asa.
- RAMOS, Elza & PORFÍRIO, Manuel (2010[2006]). *Manual de Desenho, 12º ano*. Porto: Edições Asa.
- RAMOS, Elza & PORFÍRIO, Manuel (2010). *Arte para jovens*, Educação Visual, 3º ciclo do ensino básico. Porto: Edições Asa.
- RAMOS, Elza & PORFÍRIO, Manuel (2012). *Arte e Técnica*, Educação Visual, 3º ciclo do ensino básico. Porto: Edições Asa.
- RAMOS, Elza & PORFÍRIO, Manuel (2013). *Educação Visual*, 3º ciclo do ensino básico. Porto: Edições Asa.
- READ, Herbert (2001[1943]). *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- REIS, Pedro Cabrita (1979). Questões que se põem. *Arte Opinião*, n.º 4, Lisboa: Associação de Estudantes da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa, Março 1979, pp. 16-18.
- RICHTER, Ivone Mendes (1994). Brazilian perspectives on art teachers education. *InSEA News*, 1 (3), p. 18.
- RICHTER, Ivone Mendes (1996). Análise comparativa sobre a formação do professor de artes visuais em universidades do Canadá, Inglaterra, Alemanha e Brasil. *Actas do Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. São Paulo: ECA/USP.
- RICHTER, Ivone Mendes (1997). A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva internacional: Implicações para a arte-educação no Brasil. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras de Santa Maria*, 1 (1-2), pp. 99-105.
- RICHTER, Ivone Mendes (2005). A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva internacional: Implicações para a arte-educação no Brasil. In OLIVEIRA, M.

& HERNÁNDEZ, F., *A formação do professor e o ensino das artes visuais*, pp. 43-56. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

[ROCHA] GRADE, Margarida (1993). *A educação visual no ensino básico (2º ciclo): Os professores em início de carreira e a orientação dada ao programa*. Série Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Dissertação em Ciências da Educação, orientada por Isabel Cottinelli Telmo e apresentada à Universidade Nova de Lisboa pela Faculdade de Ciências e Tecnologia.

ROCHA, Margarida (2001). *Educação em arte - concepções e práticas: um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Desenvolvimento, apresentada à Universidade Nova de Lisboa pela Faculdade de Ciências e Tecnologia.

RODRIGUES, António Jacinto (1985). *Aprender com a Bauhaus: a Bauhaus e o ensino artístico nos anos 20: teorias e prática*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa.

SANTOS, Arquimedes da Silva (2000). Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte em Portugal. In *Educação pela Arte. Estudos de homenagem ao Dr. Arquimedes Santos Silva*. Lisboa: Livros Horizonte. Biblioteca do Educador Profissional.

SANTOS, João dos, SKAPINAKIS, Nikias, REBELO, L. Francisco, PORTAS, Nuno, BRANCO, João de Freitas & GRÁCIO, Rui (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa América. Prefácio de Delfim Santos.

SARAIVA, José Alberto (2000). *Étude de La Formation des Enseignants d'Arts Plastiques em Europe*. Tese de Doutoramento em Arte e Arqueologia, apresentada à Université Paris I, Panthéon - Sorbonne, Paris.

SARDINHA, Idalina (1999). *Da compreensão da arte ao ensino da história de arte, hoje*. Tese de doutoramento em Estudos de Arte, na especialidade de Educação Estética, apresentada à Universidade da Madeira, pelo Centro de Artes e Humanidades. URL: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/250/1/DoutoramentoIdalinaSardinha.pdf>  
Consultada e descarregada a 16 de junho de 2010.

SARDINHA, Idalina (2006). *Arte e Pedagogia: no contemporâneo e actual*. Oeiras: Celta Editora.

SHULMAN, Lee (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

SHULMAN, Lee (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

SILVA, Antunes da, SAN PAYO, Irene & GOMES, Carlos (1992). *Áreas visuais e tecnológicas: Manual para professores do 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Texto Editores.

SILVA, Carolina (2010). A cultura visual na educação artística: entre sila e caribdes. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.

SILVA, Jorge (2012). Les portugais sont toujours gais. Crónica sobre Alice Rey Colaço. Disponível em: *Almanak Silva* [online], 15 de outubro de 2012. URL: <https://almanakesilva.wordpress.com/category/alice-rey-colaco>

SOUSA, Ana (2007a). *A formação de professores de artes visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas Artes.

SOUSA, Ana (2007b). A formação dos professores de artes visuais em Portugal: um princípio ou o eterno retorno? Para um novo rumo. Comunicação apresentada na *I Conferência Nacional da Educação Artística, Porto, Casa da Música*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53460126/Ana-Tudela-Lima-Sousa> [Acedido a 14 mai. 2015].

SOUSA, Ana (2008). O perfil do professor de artes visuais ao longo da história deste ensino em Portugal: ilações para o futuro. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria* (Brasil), vol. 1, n.º 1, set. 2008, pp. 32-44. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

SOUSA, Ana (2010). La formación del Profesorado de artes visuales en la contemporaneidade: convergencias y divergencias. In *Actes del III Congrés d'Educació de les Arts Visuals*. Barcelona: Colbatac (Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes y Profesores de Dibujo de Cataluña).

SOUSA, Ana (2012). Building pedagogical content knowledge in Visual Arts Curricular Didactics: an empirical study. In *Procedia, Social and Behavioral Sciences Journal*, vol. 11, pp. 136–140. Roménia: Elsevier.



SOUSA, Ana (2015). Redesigning ourselves: Who are we and who do we intend to become as visual arts teachers? In *Actas da ATEE Annual Conference: Transitions in Teacher Education and Professional Identities*, pp. 255-266. Braga: Universidade do Minho.

SOUSA, João Rocha de (1979). *Formação de professores para as disciplinas de índole artística: aspectos do ser e do fazer*. In Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (Org.), *Actas do Seminário sobre Formação de professores*, 9-10 nov. 1979. Lisboa: SPGL, pp. 69-79.

SOUSA, João Rocha de (1980). *Desenho TPU 19*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

SOUSA, João Rocha de (Coord.) (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta. Coleção Textos de Base, n.º 83.

SOUSA, João Rocha de (1996). *Deriva do ensino superior artístico em Portugal ou as reformas de papel: depoimento*. Trabalho desenvolvido no âmbito da licença sabática de 1995-96. Lisboa: s/ ed.

SOUSA, João Rocha de (2008). *Belas-Artes e segredos conventuais*. Chaves: Rocha de Sousa / Edições Tartaruga.

SOUSA, João Rocha de & BATISTA, Hélder (1977). *Para uma didáctica introdutória às Artes Plásticas*. Lisboa: Tip. Manuel A. Pacheco.

STAKE, Robert (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STERN, Arno (1974). *Aspectos e técnicas da pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

TELMO, Isabel Cottinelli (1991). *A representação do espaço tridimensional nos desenhos de casas feitos por crianças e jovens dos 8 aos 18 anos de idade*. Tese apresentada à Universidade Técnica de Lisboa pela Faculdade de Arquitetura.

WALKER, Sydney (2004). Understanding the artmaking process: reflective practice. *Art Education*, 57 (3), pp. 6-12.

WICK, Rainer (2009). Arte y educación: cambios cruciales en la época moderna: un rápido repaso a la historia de la pedagogía del arte en Alemania. In *Actas*,

*ponencias y comunicaciones: I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores.* Madrid: Museo Thyssen-Bornesmisza.

ZEICHNER, Kenneth (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.

ZEICHNER, Kenneth (1992). Novos caminhos para o practicum. In NÓVOA, A. (Ed.), *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

ZEICHNER, Kenneth (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, pp. 199-234. New York & London: Teacher College Press.

ZEICHNER, Kenneth (1998). Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador académico. In C. GERALDI, D. FIORENTINI & E. PEREIRA (Eds.), *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, pp. 207-236. Campinas: Mercado de Letras ABL.

ZEICHNER, Kenneth (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. In *Educação e Sociedade*, 29 (103), 535-554. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> [Acedido em abr. 2014].